

NOUVEAUX PUBLICS, TERRITOIRES ET TRANSMISSION MUSICALE

De la musique autrement ?
Partout ?
Pour tous ?

Actes des rencontres
interprofessionnelles

16-17 octobre 2017
Voiron (38)



SOMMAIRE

.....

p.3 : PRÉSENTATION

LUNDI 16 OCTOBRE 2017

p.5 : INTRODUCTION

Pratiques musicales collectives et choix pédagogiques : quels héritages, quelles innovations, quelles perspectives ?

Hélène Gonon, formatrice en sciences de l'éducation au Cefedem AURA

DISPOSITIFS DE PRATIQUES MUSICALES COLLECTIVES, À L'ÉCOLE OU DANS LA VILLE

p.7 : Le programme CLAN - Bogota, Colombie - *Léonardo Garzon et Monica Marcell Romero Sanchez*

p.9 : Le programme DEMOS - *Gilles Delebarre*

p.10 : Orchestre à l'école, une association nationale - *Philippe Boissel*

p.11 : L'ENMD de Villeurbanne - *Martial Pardo*

SYNTHÈSE DES ATELIERS

p.13 : Un projet, un orchestre : et après ? Quelles continuités imaginer ?

p.15 : L'organisation pédagogique : le temps, les formats

p.17 : Les collaborations interprofessionnelles

MARDI 17 OCTOBRE 2017

p.21: INTRODUCTION

Missions, territoires, politiques culturelles : une nouvelle partition pour la transmission musicale ?

Isabelle Piot, Directrice des affaires culturelles de la Ville de Feyzin, Vice-présidente de l'ADDACRA

p. : PUBLICS, TERRITOIRES ET DIVERSITÉ MUSICALE : COMMENT FABRIQUER LA RENCONTRE ?

p.22 : Le conservatoire, moteur de développement territorial ? - *Marion Fourquier (CRR Meyzieu)*

p.23 : Musiques à l'école et engagement associatif - *Louis Jacques (Les Brayauds)*

p.24 : Création, médiation, interculturalité - *Emmanuel Bardon (Canticum Novum)*

p.25 : Musiques actuelles et enseignement spécialisé - *Nicolas Bongrand (collectif RPM)*

SYNTHÈSE DES ATELIERS

p.27 : Préparer le terrain ?

p.29 : Oralité, écriture, improvisation : apprendre la musique autrement ?

p.31 : Des publics dans et hors établissement : une circulation permanente à inventer

CONCLUSION

p.34 : *Jesus Aguila, professeur de musicologie à l'université de Toulouse Montmirail*

PRÉSENTATION

Dans le paysage de la transmission musicale, il est de plus en plus question de pédagogies collectives et de dispositifs innovants : les orchestres à l'école se développent par le groupe et le temps partagé, les écoles de musique n'ont plus pour seul modèle le cours individuel et le planning composite. Dans et hors les murs, de nouvelles équipées se forment entre artiste-enseignants, acteurs éducatifs, sociaux et culturels vers les publics et les territoires les plus éloignés de l'offre culturelle. Qu'en est-il aujourd'hui de ces nouveaux dispositifs et du voisinage avec les anciens ? Sont-ils réservés à certaines esthétiques ? Sont-ils liés à la seule recherche de nouveaux publics ou refondent-ils les logiques et les cursus des établissements d'enseignement musical ? Forment-ils mieux de futurs artistes, acteurs dans la vie de la cité, ou y a-t-il à terme antinomie entre dynamique collective et excellence individuelle ? Face à ces questions cruciales pour l'avenir de l'enseignement artistique, ces deux journées d'échanges de pratiques et de points de vue ont été organisées pour mieux penser et imaginer ensemble une éducation musicale ancrée dans la réalité des territoires et des besoins sociétaux contemporains.

LES ORGANISATEURS

Le **Cefedem Auvergne Rhône-Alpes**, centre de ressources professionnelles et d'enseignement supérieur artistique de la musique.

Le **CMTRA** (Centre des Musiques Traditionnelles Rhône-Alpes), association qui œuvre à la reconnaissance et à la diversité des patrimoines musicaux à l'échelle régionale.

Le **CREEA-Isère** (Collectif des Responsables d'Établissement d'Enseignement Artistique), défense, promotion et développement de l'enseignement artistique spécialisé et sa diffusion ; échange et réflexion en vue d'actions concertées (partages d'informations, projets communs, mutualisation de moyens, débats d'idées).

L'**ADICARA** (Association des Directeurs de Conservatoires en Auvergne Rhône-Alpes).

L'**ENMD de Villeurbanne** (École de Musique, de Danse et Art Dramatique), fondée en 1980 par le compositeur Antoine Duhamel, l'École Nationale de Musique, Danse et Art Dramatique de Villeurbanne est réputée pour la diversité de son offre en musique (classique, contemporain, baroque, traditionnelles, jazz, chanson, rock et musiques amplifiées), en danse (africaine, baroque, contemporaine, hip-hop et orientale), et en théâtre.

Le **CNFPT Auvergne Rhône-Alpes** (Centre Nationale de la Fonction Publique Territoriale), établissement public français à caractère administratif qui intervient dans la gestion de la fonction publique territoriale.

La **Délégation Rhône-Alpes Grenoble** en partenariat avec le Département d'Isère, l'**ADDACRA** (Association des Directrices et Directeurs des Affaires Culturelles de Rhône-Alpes) et la **ville de Voiron**.

Public présent : Enseignants artistiques, musiciens intervenants, acteurs associatifs, directeurs d'établissements d'enseignement artistique, étudiants, responsables de services culturels...

PRATIQUES MUSICALES COLLECTIVES ET CHOIX PÉDAGOGIQUES

Quels héritages, quelles innovations, quelles perspectives ?

Hélène Gonon,

Musicienne, formatrice en sciences de l'éducation au CEFEDM Aura

.....

Ces journées sont introduites sous le signe de de la nouveauté et de l'innovation. En ce sens seront abordées des entreprises ainsi qualifiées afin d'interroger leur caractère novateur. Par rapport à quoi un dispositif est-il innovant ? Par rapport à quelle ancienneté pose-t-on la nouveauté ? En quoi cela représente-t-il un progrès ? Pourquoi pense-t-on nécessaire de proposer « autre chose » ? Comment répondre à l'injonction de prouver que c'est mieux alors que comme le note Philippe Meirieu « la répétition des modèles traditionnels échappe généralement à toute interrogation et que c'est cela qui doit nous interdire de nous réfugier derrière la nouveauté pour échapper à une réflexion approfondie et pédagogique sur les enjeux de nos activités ».

Comment faire pour que nos missions ne soient pas réduites à des enjeux exclusivement sociaux, à des actions sympathiques de réconciliation des territoires et des publics, au détriment d'un travail et d'une reconnaissance de leurs enjeux pédagogiques et artistiques ? Répondre à cette question implique d'avoir à l'esprit que ce sont différentes conceptions de la musique et de l'enseignement qui sont en jeu. Les conceptions de la pédagogie ne sont pas des conceptions de la musique, de la pratique musicale ou des pratiques musicales. Celles qui sont à l'œuvre dans le champ pédagogique sont nombreuses et souvent s'opposent. La conception de la pédagogie encore majoritairement présente et qui soulève nombre de questionnements est celle centrée sur l'enseignement et l'enseignant transmettant un savoir répertorié, identifié, rationalisé et simplifié ; ce rôle étant assuré par un enseignant rendu légitime par sa place de transmetteur. Dans cette perspective, il y aurait un élève récepteur, destinataire d'un savoir sélectionné et mis en ordre pour lui et qu'il lui appartient de bien réceptionner s'il a été bien exposé.

À cette conception s'oppose assez logiquement et schématiquement la conception d'une pédagogie centrée sur l'apprentissage et l'élève. La pédagogie est ici envisagée comme l'acte de faire apprendre, faire

construire ses savoirs par l'élève lui-même. Perspective constructiviste plus délicate à mettre en œuvre et plus exigeante. Élaborer des dispositifs dans lesquels les élèves vont pouvoir explorer, expérimenter, essayer et recommencer pour faire émerger de ces tâtonnements des repères de plus en plus précis n'est pas chose aisée ; d'autant que ces démarches ne sont parfois pas comprises, mal conduites. Elles sont soupçonnées de générer le désordre et le chahut parce que ce n'est plus le professeur qui fait, mais l'élève qui bricole. Le fait que le professeur n'ait plus une place centrale est encore mal accepté. François Dubet dit à ce sujet, « l'éducation d'un modèle scolaire centré sur les individus n'est pas dans l'air du temps, il est souvent renvoyé aux lubies pédagogiques des années post-68 y compris par de nombreux intellectuels qui laissent croire que l'école est devenue un terrain de jeu livré aux désirs des élèves et aux lubies de leurs maîtres ». Pourtant, si on suit Aristote « ce que nous avons à faire pour apprendre, c'est en faisant que nous l'apprenons ». Cette évidence est celle qui est mise en œuvre par nombre de pédagogues soucieux de démocratie, de liberté et d'émancipation, qu'ils soient réputés de gauche comme Célestin Freinet mais aussi de droite comme Roger Cousinet (promoteur du travail libre par groupe). Pour tous ces pédagogues c'est l'expérience propre des élèves et leur activité qui importe. Faits nouveaux, idées nouvelles suscitent de nouveaux problèmes. Toutes ces réflexions sont des pistes sérieuses pour repenser les cursus non pas en termes de programme ou de liste des choses à savoir faire, mais en terme de curriculum, de ce que les individus vont réaliser comme activité. Le Cefedem essaie de se situer dans cette perspective en pensant la formation dans une pédagogie de projets et de contrats en formation par travaux.

Se situer dans cette perspective pédagogique constructiviste est particulièrement complexe. D'abord parce que cela conduit à devoir penser l'école différemment, souvent contre des manières de faire que leur persistance historique a rendu légitimes. Cette question n'est pas nouvelle.

Ensuite parce qu'il ne s'agit pas seulement de modalités pédagogiques mais parce que ce sont des conceptions du savoir lui-même qui sont en jeu, qui s'affrontent et qu'il convient de mettre à jour et d'assumer.

Dans les écoles de musique, enseigner la musique a longtemps été synonyme d'enseigner la musique classique. Perçue comme la seule légitime à avoir sa place au conservatoire, elle a longtemps été confondue avec son répertoire d'une part, et d'autre part avec une ligne de mire plus ou moins tacite : la figure du soliste ou de l'excellent technicien-lecteur parmi un orchestre entendu comme modèle quasi exclusif de la pratique collective. De fait, de nombreuses pratiques se sont trouvées longtemps exclues des écoles. Aujourd'hui beaucoup se sont ouvertes à ce que l'on appelle en France les autres esthétiques (actuelles, musiques amplifiées, jazz, musiques traditionnelles...) mais sont-elles ouvertes à toutes les pratiques, notamment les pratiques populaires ? Et cette ouverture est-elle toujours bien vécue ? Comme l'écrit Eddy Schepens « un soupçon pèse aujourd'hui encore. Si l'on développe de telles pratiques perçues comme populaires, les filières classiques, savantes ne risquent-elles pas d'être désertées et le patrimoine historique perdu ? ». On ne résoudra rien en prônant le respect de chaque culture, les attitudes bienveillantes ou tolérantes ne conduiront au mieux qu'à une simple juxtaposition des pratiques dans les institutions d'enseignement. Il ne s'agit donc pas pour autant de lisser le débat autour de ça dans une superposition tolérante et une coexistence pacifique. Au contraire, sans doute, seule la confrontation démocratique des modèles et ce qu'ils impliquent permettra d'éviter les ghettos et de constituer enfin une vraie culture professionnelle.

Il s'agit finalement et peut-être de rompre avec l'idée de démocratisation en ce qu'elle reste souvent associée à une définition univoque de la culture et des publics. Apporter la culture à tous, mais laquelle ? A ceux qui en sont dépourvus ? Mais pour autant sont-ils sans culture ? Il faut oser se situer clairement dans cette perspective délibérée de démocratie culturelle, qui implique entre autre de répondre et de reprendre à notre compte la formule de Maurice Fleuret : « Toutes musiques en égale dignité ». La combinaison des deux termes démocratisation et démocratie semble impossible, comme on tente de le faire depuis longtemps et notamment dans un certain nombre de textes ministériels. Penser la démocratisation suppose qu'il y ait des œuvres considérées comme universelles, un patrimoine qu'il s'agit de mieux partager avec ceux qui ne l'ont justement pas reçu en partage. Une culture pensée de manière descendante. Penser en démocratie implique qu'il y ait quelque chose à faire ensemble, à inventer, sans pré-détermination des hiérarchies de va-

leur ou de pouvoir, à s'intéresser à ce que les gens sont et à ce que les gens font. Aux procédures formelles comme aux pratiques informelles.

Penser en terme de démocratie implique aussi d'aller sans doute au-delà de la lutte contre les discriminations. Les discriminations qui écrasent certains mais surtout s'attaquer avec détermination aux dominations, qu'elles soient financières, culturelles, sociales ou sexuelles. Nous avons des outils pour cela et ils sont nombreux. Nous avons la description et l'analyse de nos pratiques, la mise en discussion de nos questions, la formation des enseignants, le travail en équipe, les pédagogies de groupe, le projet, le contrat, l'évaluation formative, la médiation, l'éducation populaire... Rien de neuf dans tout ça, tout ou presque a été dit sur ce qu'il faudrait faire et comment s'y prendre. Continuons de démentir Edgar Morin quand il fait le terrible constat que « la résignation à l'emmerdement est un des premiers acquis de l'éducation ». Mais suivons le lorsqu'avec Boris Cyrulnik il affirme que « la démocratie est en profondeur l'organisation de la diversité ». Faire œuvre de culture c'est donner aux citoyens la capacité de briser, de transgresser les frontières et les compartiments de plus en plus clôt entre les différents domaines du savoir.

LUNDI 16 OCTOBRE 2017

TABLE-RONDE N°1

DISPOSITIFS DE PRATIQUES MUSICALES COLLECTIVES, À L'ÉCOLE OU DANS LA VILLE

Les pratiques instrumentales collectives sont de plus en plus largement envisagées comme une voie pertinente d'« entrée en musique », mais aussi comme outil de diversification des publics et de connexion à la vie des territoires. Qu'en est-il aujourd'hui, quels bilans peut-on tirer de ces années d'expériences réalisées, de dispositifs inventés, développés, repensés ? Comment les pionniers ont-ils essaimé et comment les acteurs évaluent-ils leur actions ? Quels enseignements (sinon conclusions) peut-on en tirer aujourd'hui pour préparer l'avenir, pour continuer, par les pratiques musicales et artistiques, à créer des liens, des rencontres, des interactions entre les personnes et les cultures ?

LE PROGRAMME CLAN

BOGOTA - COLOMBIE

Leonardo Garzon

Musicien, pédagogue, directeur du programme CLAN

.....

Au sein du CLAN, on estime que l'art a des apports spécifiques totalement différents d'autres champs de connaissances. Cela permet le développement de la sensibilité esthétique, de l'expression symbolique jusqu'aux transformations corporelles. Le dialogue est très intense entre les artistes professionnels et les programmations scolaires dans notre programme. Sept champs artistiques sont travaillés: la musique, la danse, le théâtre, les arts plastiques, la littérature, la création audiovisuelle et la création digitale. La méthodologie essentielle défendue passe par les cours collectifs. Pour certaines esthétiques comme la musique et le théâtre, cela s'avère plus aisé que pour les disciplines telles que les arts plastiques ou la littérature par exemple. Dans la première ligne du programme, participent approximativement 55 000 enfants dans la ville et 20 établissements sont concernés. Ces enfants viennent des écoles publiques pour recevoir cette formation artistique. La seconde ligne s'appelle « Entreprendre et créer ». Elle sollicite des enfants et des adolescents qui n'ont pas été nécessairement liés à l'enseignement scolaire. La seule chose demandée est d'avoir le désir de commencer un enseignement artistique. Deux éléments essentiels sont travaillés:

1/ Une formation artistique directement technique et de haut niveau.

2/ Une pratique d'entreprise.

Le but de cette démarche est que les jeunes regardent l'art comme un projet de vie. Environ 6000 enfants et adolescents en font partie. La pédagogie ici employée est la création et le développement de projets artistiques.

La troisième ligne s'appelle « Laboratoire Créa » (du nom de la structure qui abrite les différents programmes de CLAN). Elle s'adresse à un public adulte et a deux caractéristiques.

1/ Elle s'adresse à une population vulnérable comme les habitants de la rue, les prisonniers et les personnes handicapées.

2/ Elle s'adresse à des groupes sociaux marginalisés comme la communauté homosexuelle, les populations indigènes et des groupes afro-colombiens. Le but est d'opérer une réconciliation symbolique à travers le processus créatif.

La Colombie a traversé une guerre de plus de 50 ans et vient d'en sortir avec la signature d'un traité de paix en 2016. Les entités publiques demandent de générer des stratégies pour panser les blessures de guerre. Le Crea n'est pas une institution éducative mais une institution de politique culturelle.

CLAN

Centro Locales de Artes para
la Ninez e la Juventud

Pour en savoir plus sur le dispositif
CLAN et le programme *Bogotá Humana*,
consulter [ce lien](#) (en français)
Ou [celui-ci](#) (en espagnol)

Monica Marcell Romero Sanchez

Enseignante-chercheuse à l'Université Nationale de Colombie
Coordnatrice pédagogique du programme CLAN

.....

Au sein du CLAN, sept pratiques artistiques différentes sont travaillées, ce qui soulève un certain nombre de défis. Le premier est de faire se rencontrer les différents artistes formateurs, aux parcours universitaires pour certains, et ayant une formation empirique pour d'autres. Ceci implique d'avoir des discussions collectives et un dialogue formel et non formel sur l'enseignement des arts. Le second aspect important est de faire cohabiter la notion de projet artistique et la conception d'une œuvre. Le troisième a à voir avec le fait de transformer et de faire dialoguer les disciplines parce que nous travaillons avec la musique, la danse, le théâtre... Le quatrième défi est de penser un programme en relation avec les pratiques de territoire (dans une ville de 9 000 000 d'habitants) et de générer un lien avec le public. Et il faut donc inventer un dispositif pédagogique pour que la pratique artistique soit non seulement accessible mais qu'elle dialogue avec ce qu'il se passe sur le territoire, avec les pratiques communautaires dans différentes disciplines artistiques. Le dernier et cinquième défi est qu'il s'agit d'un programme de politique publique qui a à voir avec l'exercice des droits culturels. Il faut donc générer un processus qui ne soit pas seulement d'assistanat mais qui donne du pouvoir à tous les acteurs (*empowerment*), aux artistes, aux familles et aux directeurs politiques pour que cet exercice de formation génère des synergies et du vivre ensemble sans négliger la problématique sociale. Afin de questionner les impacts de la formation, des chercheurs extérieurs aux formations diverses (artistiques, statistiques...) ont été invités afin de multiplier les points de vue et de construire la recherche. Ce qui a mené à dégager quatre axes de recherche :

- L'impact de la formation et des pratiques artistiques réalisées dans la ligne « Art à l'école et entrepreneuriat » de Clan.
- L'impact dans la réussite scolaire des enfants dans l'éducation basique et secondaire.
- Les apports de la formation artistique dans les projets éducatifs des collèges et de la communauté éducative en général.
- Les impacts que le programme a sur les pratiques de citoyenneté et de vivre-ensemble.

Afin de pouvoir évaluer tout ceci, l'équipe d'investigation s'est réunie avec les personnes qui travaillaient

dans les différents bâtiments du dispositif et ont été mises en place quatre stratégies de récolte d'informations : entretiens, groupes de discussion, jeux de rôles et lectures de sources documentaires. Les indicateurs retenus pour mesurer l'impact social du programme sont les suivants : la corporalité, l'appropriation et la pratique. Ces trois concepts clés donnent des indicateurs importants pour pouvoir quantifier de manière qualitative et quantitative le programme. Les décisions des politiques publiques se basant essentiellement sur des chiffres, il était important de pouvoir mesurer l'impact de ce dispositif. Et parallèlement ont été utilisés quatre concepts transversaux pour pouvoir travailler ces questions: l'expérience, la notion de territoire, l'accroissement du pouvoir d'agir et les conditions matérielles et d'organisation. Ces recherches ont permis notamment de remettre en question le pré-requis consistant à dire que la formation artistique transforme d'elle-même la citoyenneté, de relever les défis majeurs que le programme a encore à surmonter et de noter les réussites du projet. Un des grands succès par exemple a été d'introduire la corporalité dans le système éducatif. Cette enquête a été faite à partir de la pratique des artistes formateurs et les matériaux obtenus sont très précieux pour mesurer le programme, pour le valoriser mais aussi de mesurer la reconnaissance auprès des familles, auprès du quartier et dans la ville en général. Le programme permet de répondre à des défis comme améliorer le vivre ensemble sur le territoire et, s'il en est un de taille, c'est celui de créer au sein de nos formations des espaces d'empathie et de solidarité.

LE PROGRAMME DEMOS

Gilles Delebarre

Musicien, pédagogue, directeur adjoint du département éducation de la Philharmonie de Paris, responsable éducatif du programme DEMOS

.....

Il faut redire inlassablement ce qui traverse la pensée des philosophes occidentaux, l'importance de mettre l'individu au centre de ses apprentissages. On parle d'appropriation, d'importance des humanités et de l'art pour se construire. Il est donc important que les personnes disposent d'une éducation artistique. Cela permet de développer des capacités imaginatives et émotionnelles ; c'est ce qui permet de se construire des qualités irremplaçables pour se comprendre et comprendre les autres. Un individu uniquement formé sur les savoirs fondamentaux passe à côté d'une forme d'accomplissement qui lui manquera dans de multiples terrains et moments de son existence.

Quant au caractère innovant souvent attribué aux dispositifs dont nous parlons : il est gênant parce qu'il donne l'impression qu'il faut être sans cesse en train d'innover pour exister. Or l'important serait plutôt d'être créatif, d'être en position d'inventer des choses, de ne pas rester dans un fonctionnement standardisé. Les structures porteuses de ces projets d'éducation artistique sont tournées vers l'intérêt général, elles ont envie que nos sociétés soient vivantes et habitées par les questions de l'altérité, de la différence entre les cultures et les individus, de regarder l'autre comme s'il était beaucoup plus proche. Il y a une inquiétude fondamentale portant sur la considération faite à ces entreprises en termes politiques, et sur les choix budgétaires qui en découlent. L'éducation artistique passe au second plan. Démon est un sujet particulier au sein de cette pensée générale qui semble concerner l'ensemble des citoyens.

Démon est destiné à une partie de la population, celle qui vit dans les quartiers populaires. Toutefois les valeurs que nous défendons, le socle sur lequel tout ce dispositif repose, est une pensée qui concerne beaucoup plus largement que les seuls publics directement concernés. Démon c'est quatre heures de musique par semaine même si l'on pourrait rêver de beaucoup plus. C'est d'abord un projet que les américains qualifieraient « d'affirmative action », de discrimination positive. Il s'agit de proposer des actions autour de la musique classique dans des quartiers populaires avec le but affiché que cela puisse peut-être agir sur les mécanismes de reproduction sociale. Nous parlons d'accès à la culture mais c'est une manière de définir les choses qui ne fonctionne pas et dont on doit se débarrasser. Ce que nous voulons dire c'est « accès à ce type de culture », ça ne dit pas que les gens qui en profitent n'ont pas de culture. Le but est, à travers un univers qui

n'est pas familier pour ces catégories sociales, d'augmenter ce que Amartya Sen appelle les « capacités » c'est-à-dire la possibilité d'élargir son pouvoir d'agir et ses possibilités de choix. Ce franchissement des frontières permet d'avoir un meilleur fonctionnement démocratique. Qu'il y ait 50 % d'enfants qui rentrent en conservatoire après Démon montre que le pas est franchi, mais subsistent des tas de faiblesse quant au fait de toucher un plus grand nombre par exemple. Comment ce pas est-il franchi, pourquoi n'est-il pas franchi, et quel impact cela peut-il avoir sur la société ? On le voit au travers des enquêtes. Certains ont décidé de s'accrocher à ce dispositif parce qu'ils savent que cela peut leur permettre de franchir les barrières sociales.

Pourquoi Démon est-il un projet de musique classique ? Parce qu'un enfant de quartier populaire qui découvre Mozart et qui se l'approprie comme si c'était quelque chose qui faisait partie de son patrimoine, c'est un geste très fort en terme d'action démocratique. En quoi les formes pédagogiques collectives proposées par Démon ont-elles des vertus supérieures à l'enseignement en face à face et en individuel, et en quoi est-ce que cela peut-il permettre le développement et l'épanouissement des individus ? L'orchestre n'est pas forcément une manière de favoriser le vivre ensemble et l'épanouissement de chacun. Il peut même conduire dans certains cas à la presque disparition de l'individu. La question à se poser est qu'est-ce qu'un groupe et en quoi est-il utile pour que les individus se forment et que les relations citoyennes se façonnent de manière positive ? Qu'est-ce que la pratique collective ? C'est construire quelque chose qui leur serve à eux et à l'ensemble du groupe. Dans Démon c'est ce que nous avons tenté de faire en faisant en sorte que les pièces musicales du répertoire soient réinterrogées, pour qu'en jouant des choses simples on puisse participer à un résultat collectif. Si Démon à quelque chose d'innovant c'est peut-être sur ce point ; sur le fait que depuis les débuts du projet, l'idée de coopération, de communauté éducative n'a cessé d'être interrogée. Être en dialogue avec tous les interlocuteurs présents sur le terrain, regarder un territoire, voir où en sont les gens, vers quoi ils vont et leur permettre de rayonner de manière plus forte est un travail qui ne peut être systématisé, mais qui nécessite d'être réinventé au jour le jour en fonction des spécificités des territoires sur lesquels l'on travaille.

ORCHESTRE À L'ÉCOLE

Une association nationale

Philippe Boissel

Retraité de l'Éducation Nationale, co-créateur de la première classe orchestre de France en 2003

En 1999, le premier orchestre à l'école voit le jour en France à l'initiative de la Chambre Syndicale de la Faculture Instrumentale. Dix ans après on dénombrait 450 orchestres sur le territoire. En 2008, pour accompagner la progression du nombre d'orchestres à l'école, une association a été créée. En 2011 le souhait de l'association et de la Chambre Syndicale est de continuer chacun de son côté et l'association devient totalement autonome. En 2012, l'association Orchestre à l'école signe une première convention avec le Ministère de la Culture et participe à l'écriture d'une circulaire en lien avec l'Éducation nationale, la circulaire de janvier 2012 qui parle de la pratique orchestrale à l'école, que ce soient les classes Cham ou les classes orchestres. En 2017, l'association est signataire d'une convention cadre avec le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la Ville. C'est un tournant pour l'association qui devient centre national de ressources. L'objectif est de soutenir l'Orchestre à l'école (OAE) et de promouvoir l'ensemble du dispositif sur le territoire. Avant tout, le dispositif est un projet de développement local puisque pour mettre un OAE en place on a la nécessité de faire travailler sur un même territoire l'Éducation Nationale, un établissement d'enseignement artistique spécialisé et les politiques de territoire. Le quatrième maillon est le luthier local, qui fournit les instruments de musique puisque la volonté n'est pas de faire du regroupement d'achat d'instruments mais de faire vivre les ressources du territoire.

L'OAE est avant tout une aventure collective pour les élèves. Deux heures hebdomadaires de musique sont dispensées; une en pupitre, une en orchestre. Ces heures d'enseignement sont assurées par des professeurs venant des écoles de musique, des conservatoires qui se déplacent dans les écoles. Parfois les élèves se déplacent quand il y a une possibilité d'accueil au Conservatoire ou à l'École de musique. Les enseignants sont intégrés et débutent souvent en même temps que leurs élèves. Au collège, l'OAE est différent puisqu'il y a un professeur d'éducation musicale. La circulaire de janvier 2012 précise que c'est lui qui est le responsable pédagogique de l'OAE. La première difficulté de ce genre de projet est de faire travailler ensemble des gens venus de l'éducation nationale et des gens venus de l'enseignement spécialisé. Il faut donc

absolument s'accorder au départ autour du projet pédagogique, se poser toutes les questions qui vont faire vivre l'OAE. Pourquoi on le fait ? Quel type d'orchestre on va monter sur ce territoire ?

Le rôle essentiel de l'association à l'heure actuelle est de venir en aide aux partenaires pour les aider à travailler leur projet, à monter le dispositif. Il n'y a pas d'orientation particulière en matière de pédagogie. C'est aux acteurs de terrain de définir ce qu'ils vont mettre en œuvre. C'est pour cela que chaque orchestre est différent. Certains orchestres privilégient l'oralité tout au long des années du projet, d'autres commencent par l'oralité puis intègrent peu à peu l'écriture pour que les élèves deviennent lecteurs. Cet axe-là est tout de même privilégié puisqu'il est demandé au départ du projet quelle est la passerelle qui va être mise en place pour que ces élèves puissent intégrer l'établissement spécialisé à la suite du parcours. C'est en tout cas une question à aborder au début du projet.

Pour que l'orchestre ne soit pas qu'une expérience éphémère, il dure au moins trois ans. C'est le temps minimum pour que l'élève puisse s'approprier son instrument, le projet, que les relations se produisent, que les habitudes se prennent. Il est également important d'impliquer les familles. Dès le début de l'orchestre, est mis en place un moment solennel de remise des instruments où sont invités tous les partenaires dans un lieu culturel où les familles n'ont pas l'habitude de venir. La remise se fait souvent en lien avec un orchestre amateur ou professionnel du territoire. Bon nombre de familles reviennent vers l'institution scolaire par l'OAE. Actuellement, l'OAE représente 32 000 élèves à la rentrée 2017 sur 1230 orchestres qui sont dans tous les départements, excepté un. C'est éminemment un projet politique de territoire. Des maires, des élus de différents bords politiques s'adressent à nous pour mettre un OAE en place et nous demandent conseil. Cela représente un signe d'espoir.

L'ENMD DE VILLEURBANNE

Martial Pardo

Musicien, enseignant, Directeur de l'École Nationale de Musique et de Danse



Les pédagogies de groupe sont très anciennes. Il n'y a rien de nouveau à cela. Lorsque l'on parle d'innovation, ce n'est bien souvent non pas pour mettre en valeur une posture créative mais pour reprendre une terminologie que l'on voit apparaître partout, y compris dans les critères de l'État. L'innovation est souvent citée de pair avec des pédagogies dites alternatives... Mais par rapport à quoi ? Sont-elles radicalement différentes d'autres modes de transmission jugés académiques, souvent associées à la musique classique ? On peut se demander s'il y a une différence naturelle entre le monde classique et le monde traditionnel ou actuel. L'un relèverait des pratiques individuelles, l'autre de pratiques collectives, par essence. Dans les maquettes des CEPI (Cycle d'Enseignement Professionnel Initial) et des DNOP (Diplôme National d'Orientation Professionnelle de Musique), le module principal lorsqu'il s'agissait de musiques classiques et contemporaines était constitué d'un module individuel. Et le même module lorsqu'il s'agissait du jazz, du rock était un module collectif. Il y avait donc vraiment deux conceptions radicalement différentes. Or cette profonde différence est plutôt le fruit historique d'une parcellarisation de la pratique dans la musique classique. Il y a là une fausse dualité à dépasser avec amour, professionnalisme et des ingénieries collégiales à tisser pour articuler collectif et individuel.

L'une des questions cruciales à se poser lorsque l'on parle de pédagogie collective est la suivante : fait-on cela par recherche d'économie ? La pédagogie collective serait-elle finalement une incitation des politiques pour réduire les investissements ? Ce n'est en tout cas pas dans cet esprit qu'ont été développés des OAE puis des EPO (École Par l'Orchestre), mais à partir de contenus spécifiques, d'une analyse de valeurs partagées. L'objectif était de transmettre ce qu'on appelle dans notre discours cinq valeurs fondamentales communes à toutes les esthétiques puisqu'il y a une diversité très forte à Villeurbanne : instrument, culture, pratiques collectives, invention, rapport à la cité-monde. L'enjeu sociétal est donc de faire école avec ça. Le problème était de savoir comment aménager les temps pédagogiques pour que ces valeurs puissent être respectées. Ce qui a débloqué la situation a été de partir sur un autre objectif. Celui de la recherche de la démocratisation, de lutte

contre les inégalités. Dans le cas de Villeurbanne, les études sur les publics de l'ENM que nous avons menées montrent qu'on a sept fois plus de chances d'accéder à la pratique musicale quand on vient du centre-ville que quand on vient des quartiers (dans le cas de Villeurbanne). L'ENM a pris le train en marche de l'OAE en en prenant connaissance par le tissu des relations professionnelles, et compte aujourd'hui cinq orchestres dont trois multi-instrumentaux. Cela concerne une vingtaine d'enseignants volontaires au départ. Dans l'EPO, École par l'Orchestre, il n'y a pas de cours de formation musicale spécialisée, ce sont les enseignants qui se disent porteurs de langages, de culture. On apprend le solfège par la pratique, et on met en place avec de nouvelles relations et modalités de travail avec l'équipe pédagogique de formation musicale de l'établissement. Donc c'est d'abord la recherche de complétude de valeurs et de démocratisation qui nous a menée à ce que cette forme de transversalité devienne l'axe prioritaire de notre projet d'établissement. La question du voisinage se posait dans la problématique. Comment ça se passe entre ceux qui font partie de dispositifs innovants et les autres qui restent apparemment sur place ? Nous sommes en phase de remise en question positive, féconde sur la partition des départements par exemple. Un département EPO c'est multi instrumental, multi esthétique, ça traverse les départements par famille instrumentale ou par esthétique. Faut-il se limiter au répertoire classique ? Que ce soit dans l'OAE ou l'EPO, on aborde tout de suite du blues, du classique, du traditionnel, il n'y a pas d'opposition. Les modes d'évaluation sont aussi questionnés, la professionnalisation également. Le jour où un enfant qui aura vécu une si riche expérience, si complète, si gorgée de valeurs, voudra devenir professionnel, le pourra-t-il ou aurait-il fallu le « dresser » plus vite à ça ?

Le principal écueil est le passage de l'OAE à l'ENM. Malgré les apparentes motivations, avec tous les obstacles qu'on n'a pas encore réussi à déblayer, s'il y a quatre ou cinq enfants par an qui viennent, c'est une réussite pour les instituteurs. Pour nous c'est trop peu. Il y a de la déperdition. Il faut faire des pôles décentralisés dans les quartiers, beaucoup travailler encore à un moment où les moyens diminuent. Malgré l'érosion, la dynamique se maintient.

ATELIERS

1. UN PROJET, UN ORCHESTRE, ET APRÈS ? QUELLES CONTINUITÉS INVENTER ?

Les pratiques instrumentales collectives sont de plus en plus largement envisagées comme une voie pertinente d'« entrée en musique », mais aussi comme outil de diversification des publics et de connexion à la vie des territoires. Qu'en est-il aujourd'hui, quels bilans peut-on tirer de ces années d'expériences réalisées, de dispositifs inventés, développés, repensés ? Comment les pionniers ont-ils essaimé et comment les acteurs évaluent-ils leur actions ? Quels enseignements (sinon conclusions) peut-on en tirer aujourd'hui pour préparer l'avenir, pour continuer, par les pratiques musicales et artistiques, à créer des liens, des rencontres, des interactions entre les personnes et les cultures ?

2. L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE LE TEMPS, LES FORMATS

Séances hebdomadaires à l'année, séquences par projet, alternance de périodes, intervalles de tuilage, phases en autonomie, planning composite ou matrice partagée, la polyrythmie se complexifie. De « nouveaux » dispositifs réaménagent ainsi le temps, mobilisant plus structurellement les élèves en groupe et les enseignants en collège. Le Schéma d'orientation recommande la classe unique où « plusieurs enseignants se réunissent dans un temps et un lieu unique pour aborder ensemble, dans un projet pédagogique global, les domaines de la pratique et des connaissances qui y sont associées ». Qu'en est-il de ces divers formats et quelles ingénieries génèrent-ils ? Atteint-on le même niveau, la même technicité ? L'élève y trouve-t-il plus d'autonomie ou est-il « noyé » dans le groupe ?

3. LES COLLABORATIONS INTERPROFESSIONNELLES

La réalisation, et plus encore la pérennisation d'une offre extra-muros de pratiques musicales collectives nécessitent des collaborations et des partenariats. Les exemples sont nombreux et les montages divers, leur point commun étant la conscience des bénéfices apportés par l'association des compétences respectives de différents acteurs : culturels, artistiques, sociaux, sanitaires, associatifs, éducatifs... Comment passer de l'intention à l'initiative partagée, puis à de réelles capacités à travailler ensemble ?

UN PROJET, UN ORCHESTRE, ET APRÈS ? QUELLES CONTINUITÉS IMAGINER ?

Intervenants :

Annick Bousba, directrice de la MJC Robert Desnos d'Echirolles

Michel Bordenet, directeur du Conservatoire de Voiron

Georges Pin, directeur du SIM Jean Wiener

.....

Annick Bousba : Si la MJC a accueilli Démos, c'est une histoire de réseau. Démos rentre dans ces « autres chemins de réussite » qui permettent aux jeunes d'être valorisés en dehors des chemins balisés. La MJC lors de l'accueil de Démos venait de changer son projet éducatif avec comme thématique forte, la volonté de développer tous les axes de pratiques culturelles permettant la valorisation des jeunes sur le territoire. Il a fallu réfléchir d'emblée aux possibilités pour les potentiels élèves de continuer ensuite leur apprentissage en école de musique s'ils le souhaitent. La communication a été établie avec le SIM Jean Wiener en la personne de Georges Pin pour aborder ces problématiques qui sont restées en suspens dans un premier temps. Le projet Démos a été démarré en l'abordant non pas comme un projet d'orchestre mais comme un projet culturel permettant d'alimenter un projet social. Le souhait était donc de ne pas s'arrêter qu'à la pratique instrumentale. Ont été intégrées les familles pour le déroulement du projet en général mais aussi pour des actions spécifiques (sorties culturelles, rencontre avec des artistes, proposition de formations musicales...). Quinze enfants se sont inscrits pour apprendre le violon, l'alto et le violoncelle. Le projet Démos ne coûte rien à la structure mais la MJC a décidé d'investir 15 000 euros par an. À l'issue des trois années, la volonté politique n'est pas de continuer le projet. Le projet est néanmoins resté dans un *statu quo* d'un an le temps que les décisions soient prises. Un an durant lequel les enfants, pour ne pas les laisser sans pratique, ont participé à un atelier de percussions. Il y a eu beaucoup de perte durant ce laps de temps. Pour essayer de ne pas perdre la totalité des élèves, l'animatrice a travaillé de près avec l'école inter-communale pour que les enfants rentrent dans un cursus « classique ».

Georges Pin : au Conservatoire inter-communal sont proposés des Orchestres à l'école, des CHAM et différents types de dispositifs. Le contact a été établi entre la MJC et le SIM en raison de la présence de ces enfants détenteurs d'un instrument et d'un bagage mu-

sical laissés sans cadre et ayant envie de continuer. Le défi était de les intégrer à l'école sans faire de rupture avec Démos. Cinq enfants sur neuf y sont parvenus (sur les quinze en tout de l'atelier initial), après avoir travaillé avec deux enseignantes. Les enfants se rejoignent pour un cours théorique et faisaient partie de l'Orchestre Symphonique de second cycle, accompagnés par un enseignant à chaque pupitre. Il n'y a pas de tarif spécial consacré par le Conservatoire pour ces nouvelles familles. Elles bénéficient au même titre que les autres du quotient familial.

Michel Bordenet : Démos est arrivé par hasard à Voiron qui n'était pas un territoire socialement détecté même si la réalité est tout à fait différente. Certains territoires se sont désistés et le Conservatoire s'est manifesté pour accueillir Démos. Cette expérience a été l'occasion de collaborer avec la MJC de Voiron et de faire se croiser les équipes, événement symboliquement fort. Quatre des quatorze enfants présents initialement sont vraiment insérés dans les orchestres. Le *Jule Ferry Brass Band* est un dispositif qui ressemble à l'Orchestre à l'école. La particularité de Voiron est d'avoir choisi un orchestre-chorale, c'est-à-dire une chorale essentiellement composée de trompettes et de trombones au sein de laquelle tout le monde joue la même chose. Nourri de cette expérience, le Conservatoire s'est ouvert aux écoles et se dessinent peu à peu de nouveaux projets en collaboration avec les acteurs sociaux, les collègues du social, la MJC, le péri-scolaire. L'offre d'entrée en musique a été également repensée via « Le petit orchestre du lundi », moment où dix enseignants accueillent une centaine d'enfants du péri-scolaire pour découvrir les instruments et s'initier à la pratique orchestrale.

Résumé des problématiques abordées

- Comment ne pas créer de déperdition entre la fin d'un projet spécifique comme Démon et la possibilité d'entrer au Conservatoire ou en École de musique ?
- Comment un enseignant peut-il adapter sa pédagogie lorsqu'il accueille des enfants en cours de formation n'ayant jamais eu un apprentissage du solfège ?
- Comment continuer le travail social mené par Démon une fois que les enfants intègrent une structure telle que le Conservatoire ?
- Comment intégrer les enfants Démon au travail de groupe déjà initié au sein d'un Conservatoire ?
- Se pose le problème du coût des instruments lorsque l'on commence avec le parc instrumental de Démon et qu'il faut ensuite changer au fur et à mesure que l'enfant grandit, mais qu'il a changé de structure d'enseignement.
- Faut-il repenser les parcours d'apprentissage de premier cycle et les entrées en musique dans les établissements d'enseignement artistique afin de faciliter la transition entre les différents parcours ?
- Comment pour les enseignants penser l'aménagement nécessaire lorsque des enfants venants de projets spécifiques intègrent des structures où les enfants ont plus de pratiques et sont plus jeunes qu'eux ?
- Est-il possible de changer d'angle de vue en se demandant ce que les écoles de musique mettent en place lorsqu'elles veulent accueillir ces nouveaux publics, et pas comment ce nouveau public intègre l'école ?
- Qu'est-ce que ces dispositifs remettent en question sur le métier et sur la place de l'enseignant et quel mal-être professionnel est généré par ces repositionnements ?
- Faut-il continuer de dissocier l'apprentissage instrumental de l'apprentissage de la formation musicale ou faut-il créer des écoles multi-compétences ? La question du compact et du dissocié est précisément abordée dans ces programmes.
- Y a-t-il des dispositifs plus pérennes par essence que d'autres en matière d'organisation sur le territoire, de lien avec les politiques locales ?
- Faut-il un engagement plus important pour pousser les familles à s'investir moins superficiellement dans les projets ?
- Qu'est-ce que les travailleurs du péri-scolaire viennent chercher dans les écoles de musique pour construire la citoyenneté ?
- Comment faire pour que la temporalité sur laquelle on travaille puisse amener quelque chose de constructif dans le développement de l'enfant ?
- Quand va-t-on permettre à des enfants du conservatoire d'être en contact avec une culture étrangère, d'avoir accès à ce qui se passe dans les quartiers ?
- Pourrait-il y avoir un orchestre à l'école sur les cultures de l'école, sur ce qui est présent dans l'école ?
- Comment penser la question intergénérationnelle et ne pas ostraciser l'enseignant ne sachant pas se situer dans ces formes de transmission ?
- Comment permettre aux familles de continuer l'apprentissage dans une école de musique au coût plus élevé contre des dispositifs gratuits ?
- Faut-il créer des pôles décentralisés de l'école de musique dans les quartiers ?
- Les Conservatoires ont aujourd'hui besoin d'élargir leurs missions mais il faut faire attention à ne pas mettre tout leur devenir sur les Orchestres à l'école.
- Pourrait-on créer une classe orchestre à l'école basée sur l'implication des familles ?
- Il faut être attentif à la question de la mixité sociale. Créer des antennes ne revient-il pas à recloisonner ?
- Y a-t-il un risque pour les enseignants à force d'être face à tous ces dispositifs de ne plus savoir où ils vont ?
- Est-il possible de ne plus avoir de cycle dans les conservatoires. Plus d'objectif au bout de quatre ans, de huit ans, plus de DEM ? Qu'est-ce que ça changerait dans notre vision des apprentissages ?

L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

LES TEMPS, LES FORMATS

Intervenants :

Martin Galmiche, musicien-intervenant au CRR de Lyon

Nathalie Leverrier, directrice-adjointe du CRR de Lyon

Fabrice Lelong, directeur du CRR de Chambéry

.....

Nathalie Leverrier - Au Conservatoire de Lyon, il y a plusieurs antennes. En 1980, il y avait 15 conservatoires municipaux dans les arrondissements de la ville. Seules sept antennes subsistent aujourd'hui suite à la réduction des budgets artistiques lors du mandat de Maire de Raymond Barre dans les années 90. L'une d'entre elles est située à La Duchère et se consacre aux musiques actuelles. Les autres sont situées dans des écoles primaires. Les antennes n'ont pas d'identité pédagogique ou de projet particulier, ce n'est que de la décentralisation des cours de premier et de second cycle pour réduire les transports des familles. Mais il y a une antenne dans le 8^{ème} arrondissement, quartier Langlet aux États-Unis. Il s'agit d'un quartier très difficile classé en REP+. Cette antenne n'attire pas beaucoup les familles ni les professeurs qui se sentent éloignés de Fourvière. L'année dernière, lors d'un travail sur notre nouveau projet d'établissement, un collectif d'enseignants est venu nous voir pour discuter de l'avenir de cette antenne. La direction leur a donné carte blanche pour pouvoir créer un projet de toutes pièces.

Martin Galmiche - Le projet mis en place depuis le mois de septembre 2017 dans cette antenne de l'école primaire (maternelle et élémentaire) Jean Giono s'appelle AICO (apprentissage instrumentale et invention collective). Du fait qu'il y ait l'antenne du conservatoire, il y a des interventions de musiciens enseignants dans toutes les classes à l'année. Il a été décidé qu'il y aurait un pôle renforcé dans cette école du fait que ce soit un territoire déserté d'une offre pédagogique musicale. Cette demande a été faite par le Service Éducation de la ville, le Service Politique de la ville et l'école. Le fait d'avoir un pied dans ces deux structures (Conservatoire et école primaire) en tant que musicien intervenant et accompagnateur de cours de danse permet de construire des ponts. Avec le directeur a été construit un parcours pour tous les élèves du CP au CM2. Le programme est le suivant. En CP on aborde les fondamentaux. En CE1, c'est un cycle musiques et danses. En CE2, styles et continents. En CM1, inventions à dominante vocale et invention à dominante instrumentale et corps sonore en CM2. Ce programme n'est pas exclusif, ce sont des dominantes. La deuxième étape est

de créer beaucoup d'ateliers péri-scolaires (voix, percussions, danse). L'idée était de continuer à enrichir la pratique sur le temps scolaire même quand les intervenants ne sont pas là (par l'écoute notamment) afin de proposer aux enfants un apprentissage conséquent qui leur permettrait de s'inscrire hors temps scolaire dans un cours instrumental proposé par l'antenne. L'étape qui en découle est de savoir ce qui peut être proposé en matière d'apprentissage instrumental. L'aspect social et l'aspect pédagogique ont tendance à se mélanger dans cette réflexion. L'idée de Aico est de proposer un cours avec une unité de temps et une unité de lieu (les locaux de l'école) pour que ce soit plus simple et identifié pour les familles. C'est un cours hebdomadaire de deux heures quinze. L'équipe éducative est composée de trois professeurs d'instruments, flûte, violon, harpe, un coordinateur pédagogique, un musicien intervenant et une coordinatrice sociale et administrative. Sur ce temps de 2h15 il y a un temps en grand groupe pour la formation musicale, du chant, de l'improvisation, un travail collectif sur un projet commun impliquant tout le groupe, enfants et adultes, ce qui implique d'autres formes d'arts. Et des temps en sous-groupe d'apprentissage instrumental. La musique écrite est abordée quand elle entre en résonance avec le projet. Des partenariats avec l'extérieur sont imaginés pour pouvoir organiser des sorties culturelles notamment ou des créations à titre expérimental (comme avec le Musée des Beaux Arts par exemple).

Fabrice Lelong - à Chambéry-le-haut, quartier de 20 000 habitants, il n'y a aucune présence de la Cité des Arts. Il est impossible de faire descendre les enfants au Conservatoire. Le projet tout récent mis en place pour décrocher la situation s'appelle « Les arts d'en haut ». L'idée est d'être très exigeant avec les enfants, leur proposer quelque chose d'ambitieux. L'angle est complètement différent de ce qui a été présenté jusqu'ici puisque les interventions ont lieu deux heures par jour. Les enfants sont mobilisés du lundi au jeudi. Le choix est fait d'avoir une approche artistique pluri-disciplinaire dans les domaines suivants : musique, danse, théâtre, hip-hop nourri de la danse contemporaine et

arts plastiques. La pédagogie est modestement inspirée des pédagogies Freinet et Montessori pour que le professeur n'arrive pas avec un contenu mais ait une posture de ressource. C'est l'enfant qui arrive avec ses questions, ses envies et sur lesquelles l'enseignant tente de rebondir. Chaque jour lorsque les enfants arrivent, ils ont le choix entre trois ateliers, dont deux ateliers artistiques. Mais ils ont aussi la possibilité de ne rien faire. L'une des valeurs défendue c'est la création, les mettre dans une énergie de création même s'ils savent faire peu de choses. Et également les sortir du quartier, les emmener voir des spectacles. Au quotidien Mireille Poulet-Mathis, directrice du CRR, est toujours là car il est important d'avoir un référent stable. Les enfants terminent l'école à 16h. Deux personnes en service civique sont là pendant toute la durée des ateliers, vont les chercher à l'école, les amène à l'atelier et il y a un temps rituel « quoi de neuf ». Puis pendant une heure il y a un atelier artistique au choix. A 17h30 les activités artistiques s'arrêtent et pendant une demi-heure il y a de l'aide au devoir. C'était important d'obtenir ça pour rassurer les familles. A 18h la séance se termine et les parents viennent chercher les enfants.

Résumé des problématiques abordées

- Comment créer des passerelles pérennes lorsque les différents lieux d'enseignement sont éloignés les uns des autres et des lieux de vie des familles ?
- Comment donne t-on accès à des apprentissages du Conservatoire à des enfants qui n'y ont pour le moment pas accès ?
- Malgré l'envie de mettre l'enfant au cœur de son apprentissage, comment mettre ça en action ?
- Comment passer du langage commun à la mise en pratique ?
- Comment travailler dans un cadre impalpable avec des enfants habitués à des cadres à plusieurs vitesses (parfois trop rigides à l'école, trop souples à la maison) ?

LES COLLABORATIONS INTERPROFESSIONNELLES

Intervenants :

Philippe Genet, musicien, professeur de trompette à l'ENMD de Villeurbanne, formateur au Cefedem.

Yannick Ruin, musicien, enseignant au CRR d'Annecy site de Seynod.

.....

Philippe Genet - L'élément très important dans les expériences qui vont être évoquées sont les liens qui se tissent pour collaborer. A l'ENM est menée une collaboration artistique avec la Cie Komplex Kafarnaum (compagnie de théâtre de rue) et une collaboration avec l'Éducation Nationale montée à l'école Jules Ferry. Le partenariat avec le Komplex Kafarnaum existe depuis 2013. Ils font appel à des artistes, des structures artistiques, à l'ENM et ils mettent en scène les élèves. Ce maillage local procure aux enfants et adolescents une ouverture sur la cité-monde, cela leur permet de sortir de l'école et d'aller sur des territoires qu'ils connaissent peu, grâce à un spectacle de rue qui les embarque dans la ville.

Le deuxième projet avec l'école Jules Ferry est beaucoup plus récent. Il rentre dans une réflexion sur ce qu'on peut proposer dans une école élémentaire. L'idée est, après avoir beaucoup travaillé en Orchestre à l'école, de proposer un nouveau projet avec d'autres enseignants de l'ENM et avec une professeur des écoles qui a un triple niveau, CP, CE1, CE2. L'école est placée en REP depuis 2015 et n'a pas travaillé avec l'ENM depuis 10 ans. Ce projet demande trente heures d'intervention, une professeur des écoles, trois professeurs de l'ENM et un enseignant chercheur à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) et au Centre Max Weber. Ce travail correspond à une remise en question du dispositif OAE pour sortir de cette logique. Il y a eu aussi à ce moment là une proposition d'ALEA, un dispositif qui permet à un chercheur de venir observer un projet et de travailler avec les acteurs sur l'ingénierie, ou comment à partir de ce dispositif on interroge notre travail pour le diffuser ensuite au sein de l'Éducation Nationale comme exemple. Le souhait pour ce projet était vraiment d'inverser la tendance donc d'imaginer quelque chose partant des enfants, de leur univers. Leur quartier est vraiment très populaire et on a souhaité partir de leur environnement sonore et voir comment enregistrer avec eux, prendre conscience de ce qui les entourait pour peu à peu ouvrir sur leur quartier, puis leurs familles.

Yannick Ruin - En 2002 a été mis en place un programme d'enseignement musical dans un quartier populaire en lien avec une école primaire dans l'ancienne commune de Seynod (qui a maintenant fusionné avec plusieurs communes d'Annecy). Le quartier compte 2500 logements sociaux et plus de 20 nationalités. L'idée du partenariat dès sa mise en place n'était pas de chercher une manière de faire rayonner le conservatoire, mais de travailler avec l'école (classée en secteur particulier avec des problématiques fortes pour les élèves) et le Conservatoire. La fusion des six communes nous redonne un statut particulier parce qu'on change de gouvernance politique, ce qui va être un moyen de faire perdurer ce genre d'action. Le partenariat est une nécessité du projet dans le sens où il est sa première racine, mais aussi car il détermine sa pérennité. Dans les maternelles on a des interventions générales prises en charge par une collègue DUMISTE. Dans le temps scolaire est consacrée une heure trente de musique par classe et par semaine. Les CP/CE1 reçoivent 45 minutes de chant choral, 45 minutes de percussions. En CE2, il y a une heure de création et d'orchestre numérique et trente minutes de chant choral. En CM1/CM2 a été mis en place l'Orchestre à l'école avec le chant choral qui continue. Le périscolaire est travaillé de manière à ce que ce soit complémentaire notamment quand il y des OAE. Le temps consacré à la pratique musicale est donc d'une heure trente et c'est ensuite aux professeurs des écoles que revient l'essentiel du travail qui est d'articuler ce qui a été fait avec d'autres disciplines (littérature, arts plastiques, arts visuels...). L'atmosphère de l'école a été apaisée par le programme. En 2002 il y avait un climat de violence très important. Cette tension s'est peu à peu apaisée au point que l'école est devenue attractive. L'Éducation Nationale nous a labellisé sur l'innovation de l'expérimentation. Sur la nouvelle commune, la ligne politique ne soutient pas vraiment ce genre d'action mais dès lors qu'on a impulsé une dynamique, l'administration, les politiques accompagnent notre travail car il est compris qu'il n'est pas de l'ordre du clivage politique mais de l'ordre du service public, de l'intérêt général.

Résumé des problématiques abordées

- Comment rendre les médiations culturelles plus efficaces pour assurer le suivi des élèves et une transition possible vers les établissements d'enseignement spécialisés ?
- La difficulté d'être face à un groupe d'enfants lorsqu'on est formé à enseigner en individuel.
- Faut-il repenser les dispositifs pour qu'ils s'adaptent aux conservatoires ou faut-il repenser le métier d'enseignant ?
- Importance d'ouvrir des partenariats à l'extérieur des conservatoires.
- Les besoins en formation de formateurs pour que les enseignants des conservatoires puissent travailler hors les murs en ayant une connaissance préalable du milieu et des outils à mettre en place.
- Importance de faire participer le milieu adulte si on entend vraiment travailler l'aspect social.



MARDI 17 OCTOBRE 2017

TABLE-RONDE N°2

PUBLICS, TERRITOIRES, DIVERSITÉ MUSICALE : COMMENT FABRIQUER LA RENCONTRE ?

Les dispositifs de pratique musicale dont il est question dans ces échanges sont à la fois situés dans un territoire aux caractéristiques socio-spatiales et culturelles propres, et dirigés vers des publics spécifiques. Se pose alors la question des esthétiques musicales mobilisées dans ces pédagogies collectives, et de leur articulation avec les enjeux culturels et sociaux de leurs territoires d'implantation. Y aurait-il des répertoires plus adaptés que d'autres à l'apprentissage collectif ? Faut-il adapter le répertoire au territoire et si oui, selon quels types de correspondance ? En quoi ces questions concernent-elles une politique culturelle globale attentive à la mise en œuvre des droits culturels sur les territoires ?

MISSIONS, TERRITOIRES, POLITIQUES CULTURELLES

UNE NOUVELLE PARTITION POUR LA TRANSMISSION MUSICALE ?

Isabelle Piot,

Responsable du Pôle culture et sport de Feyzins, vice-présidente de l'ADICARA

La ville de Feyzins porte trois structures culturelles : la Médiathèque, le Conservatoire à rayonnement départemental et la salle de diffusion des musiques actuelles «l'Épicerie moderne». Sur les territoires et dans les communes se pose souvent la question de la situation des conservatoires, de leurs missions. Pourquoi ces réflexions sur l'évolution des missions des conservatoires de musique et ses missions culturelles? Car nous sommes dans un contexte de profond changement, notamment d'un point de vue législatif. Depuis les années 2015 il y a eu un certain nombre de lois impactant les politiques culturelles et par là les conservatoires. La loi Maptam par exemple reconfigure, réorganise les territoires, les intercommunalités et dans le cas de Lyon, a créé la Métropole de Lyon. La Métropole forcément, cela change considérablement le contexte des relations entre les communes et l'agglomération d'autant qu'ayant absorbé le département du Rhône, elle prend de fait la compétence culturelle au moins en matière de lecture publique et d'enseignement artistique. Aujourd'hui, c'est la Métropole qui est en charge d'élaborer un schéma des enseignements artistiques. Pour d'autres territoires, se pose aussi la question de la prise de compétences des intercommunalités ou non sur certains segments culturels et du transfert ou non des équipements.

Dans la même période a été votée la loi Notre qui donne une responsabilité à l'État mais aussi aux collectivités concernant la prise en compte de la question des droits culturels. Cela impacte forcément nos manières de faire, nos modes de travail avec le territoire et au-delà de ça avec les habitants. Il y a eu également la loi CAP, loi sur la création architecture et patrimoine qui aussi remet sur la table la question de la création des œuvres, la liberté de programmation, la question des pratiques amateurs. Et enfin une autre réforme qui a fortement modifié le paysage local c'est la réforme des rythmes scolaires en 2013 qui est en train pour certaines communes de bouger de nouveau. Cette réforme a modifié le rythme scolaire des enfants, a créé des espaces périscolaires, extrascolaires et cela a questionné les différents temps de l'enfant et par là-même ce que pouvaient faire les politiques culturelles vis-à-vis de ces enfants en matière d'enseignement artistique et culturel. L'impact de l'évolution des budgets publics

est aussi une donnée extrêmement forte. La baisse des dotations de l'état pour les collectivités, la raréfaction des budgets publics de manière générale et ce que cela produit au niveau des collectivités en termes d'incertitude pour les projections et les perspectives à moyen terme. Tout cela mène à la réinterrogation des missions de chacun des services publics de la collectivité et donc des politiques culturelles qui en font partie, avec une remise en question des structures culturelles (donc des conservatoires).

Les autres évolutions qui nous impactent concernent les attentes, les pratiques, les demandes des personnes et des usagers dont les modes de vie changent et qui n'ont plus les mêmes besoins en matière d'offre culturelle et de mode de fonctionnement dans les structures d'enseignement. La question de la diversification des publics est au cœur de la réflexion des élus. A Feyzins, la politique tarifaire plus qu'attractive permet à des personnes avec peu de revenus d'accéder au conservatoire. Mais ce n'est évidemment pas le seul frein parce qu'avec cette politique tarifaire progressive il y a quand même une majorité d'inscrits issus de catégories socio-professionnelles supérieures.

Connaître, comprendre, analyser et donner à voir aux élus ce qu'il en est du cas de la mission, c'est notre rôle. Ce qui est aujourd'hui questionné ce ne sont pas tant les missions que le mode de fonctionnement et le modèle traditionnel d'organisation du conservatoire. L'un des maîtres mots est d'arriver à toucher les gens dans leur diversité et leur singularité. L'un des leviers importants est de retravailler à partir des projets d'établissement et pour ce qui nous concerne, de redéfinir et formaliser les politiques culturelles sur le territoire. À partir du travail fait avec les équipes dans chaque établissement, avec les acteurs culturels du territoire on est arrivé à reformuler un cadre de référence commun qui est la politique culturelle qui est validée par les élus culture, le Maire, par les directions des équipements et par les équipes. La mécanique à préserver est de toujours questionner les pratiques pour que cela s'inscrive dans un projet d'établissement qui lui-même s'inscrira dans un projet culturel, lui-même inscrit dans un projet de ville.

LE CONSERVATOIRE, MOTEUR DE DÉVELOPPEMENT TERRITORIAL ?

Marion Fourquier

Musicienne, directrice du CRR de Meyzieu, formatrice au CNFPT

On pourrait imaginer que par nature les propositions formulées par un établissement territorial d'enseignement artistique répondent dans leurs diversités et leurs articulations à tout un ensemble de caractéristiques sociologiques et aux enjeux de territoire en terme de politiques culturelles, éducatives et sociales. Dans les faits cet objectif s'apparente plutôt à une démarche de tissage quotidien, patient, inlassable, parfois difficile. Meyzieu se situe en métropole lyonnaise, à l'est de Lyon. On y compte 32 000 habitants avec une population très diversifiée dont environ moins d'un quart se situe dans les quartiers politiques de la ville ou quartiers en veille active. L'ensemble des fragilités se concentrent sur trois quartiers, dont deux principalement. Les enjeux qui en découlent sont des questions liées à l'intégration, à la mixité, au fait de combattre ce décrochage des quartiers entre eux et ce nécessaire rééquilibrage des quartiers avec des moyens renforcés pour les plus sensibles et, en ce qui concerne le conservatoire, des moyens culturels et éducatifs. C'est en cela qu'il est mobilisé pour répondre à des enjeux politiques et pour inscrire son action dans les projets politiques émanant des élus.

Comment mettre en jeu l'ensemble des partenaires ? Sur ces quartiers en fragilité, la démarche est pilotée par le service du développement social urbain qui propose depuis plusieurs années déjà des ateliers territoriaux qui se réunissent trois fois par an et par quartier et qui sont les instances de concertation dans lesquelles se rencontrent l'ensemble des partenaires intervenant sur le quartier : les écoles, la PMI, la Maison de la métropole, les centres sociaux, l'OPAC, les bailleurs sociaux, les associations d'habitants et les structures culturelles de droit commun intervenant sur la ville que sont la médiathèque et le conservatoire, deux piliers de la ville de Meyzieu. L'objectif de mettre tout ce monde autour de la table est de constituer une culture partagée de la concertation et de la coopération par la connaissance réciproque de nos métiers, de nos cultures professionnelles avec l'idée de pouvoir aboutir à une synergie de nos différentes expertises qui sont pour autant complémentaires.

C'est dans ce cadre qu'est né un dispositif emblématique porté par le conservatoire qui porte le nom de « Voix-ci Voix-là » se situant à l'école René Cassin, dans le quartier des Plantés. En 2017 un constat est posé sur ce territoire qui en matière d'éducation et de culture égrenait une vaste litanie bien connue de difficultés sociales, de maîtrise de la langue française, de difficultés scolaires, d'éloignement de l'offre culturelle, de climat scolaire délétère entraînant un évitement scolaire et un fort *turn over* de l'équipe éducative. Dans ce contexte l'équipe pédagogique de cette école ne sollicitait pas les propositions de droit commun déployées normalement pour tous les territoires, notamment le conservatoire. Nous avons donc initié une collaboration étroite et un travail à long terme pour étendre de manière croissante des actions d'ambition de plus en plus importante. Et cela a abouti en 2010/2011 à un projet phare qui mettait un coup de projecteur sur l'école dans la ville, aux yeux des habitants. C'est encore un labeur mis sur le métier chaque jour mais l'école est connue dans la ville pour la plu-value culturelle au sein du projet d'école. « Voix-ci Voix-là » est un dispositif d'initiation, d'apprentissage et de pratique artistique construite autour de la voix et du théâtre. Tous les enfants du CP au CE2 bénéficient d'une heure en temps scolaire, d'une pratique chorale et corporelle basée sur la méthode Kodaly. Dès l'année de CE2 ils complètent cette pratique par une introduction au théâtre sous forme de mini stage. En fin de CE2 ils peuvent demander de poursuivre de manière plus intense l'apprentissage des pratiques artistiques en rentrant dans la classe « Voix-ci Voix-là ». Cette classe concerne une classe de CM1/CM2 (avec 13 enfants dans chacune des classes).

Ces projets périphériques nous permettent d'embrasser un plus large public et interrogent l'offre des établissements. Il s'agit vraiment de faire en sorte qu'ils ne soient plus des établissements de transmission mais plutôt d'expression culturelle et artistique au sens le plus large. Ils interrogent également l'offre culturelle faite aux familles et à leur possibilité de gouvernance de ces projets. Il n'est pas possible d'imaginer quoi que ce soit sans ce tissage quotidien des multiples compétences partenariales.

MUSIQUES À L'ÉCOLE ET ENGAGEMENTS ASSOCIATIFS

Louis Jacques

Musicien, enseignant aux Brayauds - CDMDT 63

.....

Au sein de l'école des Brayauds, il n'y a pas de direction. Chacun est responsable de la structure au même titre que les autres. Les Brayauds-CDMDT 63 est une association issue d'une amicale laïque située à Saint Bonnet-près-Riom en Auvergne. Lors d'un schisme dans les années 80, l'association s'est transformée d'un côté en groupe de folklore et de l'autre en association d'éducation populaire. Plusieurs activités sont proposées avec deux grands volets qui s'interpénètrent et qui sont la vie de l'association et l'école de musique. Le premier volet comporte principalement la diffusion, une production discographique, une programmation à l'année (concerts, festivals, stages, formations). Le deuxième est l'école de musique que portent cinq formatrices et formateurs qui y travaillent à l'année. Une centaine d'élèves y est inscrite. Pour des raisons pédagogiques mais également de financement, les cours collectifs sont privilégiés. En septembre 2017 a débuté une expérience d'Orchestre à l'école construite sur les trois années précédentes, « L'oral orchestra ».

L'autre pan très important de l'association et qui touche tout le département est le dispositif « Tradamuse », dispositif mené avec l'Éducation Nationale depuis une dizaine d'années qui a touché environ 20 000 enfants. Il s'agit de formation de formateurs. Les professeurs des écoles viennent chez les Brayauds et repartent dans leur classe avec le répertoire de danse et de chant qu'ils ont appris et qu'ils partagent avec leurs élèves tout au long de l'année. Pour clôturer l'année est organisé un bal final où tout le monde se retrouve, parents, musiciens des Brayauds, professeurs des écoles, directrices-eurs. Ce dispositif est très important pour notre structure car il permet de toucher les personnes hors de notre lieu. Nous disposons de très beaux locaux dans lesquels nous avons tendance à nous enfermer. Un de nos objectifs est donc d'en sortir.

En ce qui concerne l'Orchestre à l'école, il va se passer sur deux ans pour des CM1/CM2. Les instruments remis sont issus du corpus des instruments traditionnels (cinq vièles à roue, cinq accordéons diatoniques, sept violons, six clarinettes, cinq cornemuses). Le projet de cet « Oral orchestra » (qu'on a tendance à définir

comme un orchestre à l'école de musiques traditionnelles) est, plutôt que de travailler sur un matériau esthétique spécifique, de travailler sur des manières de faire; en l'occurrence de travailler sur l'oralité comme entrée en musique. Il n'y a pas de préalable à pratiquer la musique collectivement. Dès la première séance, on se met en musique et en danse collectivement. Les séances se tiennent tous les mercredis. Il y a une heure en pupitre puis les groupes se retrouvent dans la salle des fêtes pour une séance collective. D'autres séances collectives autour de la danse, du chant, de l'écoute, de l'improvisation, des percussions sont proposées pour alimenter le bagage global. Un des projets est de réussir à faire jouer les musiciens de l'orchestre dans le cadre de la commune, de les emmener chez les Brayauds pour participer à la vie associative. On essaie de construire un continuum entre la pratique pédagogique et la pratique dite artistique et surtout culturelle en général. Le projet d'éducation populaire est de rendre les gens capables et responsables à travers un objet de vie commun.

Même si cette école de musique et ce projet vont bientôt mourir par manque de soutien financier, nous continuons de mener notre action. Et ce qui est primordial pour nous c'est d'éviter d'essentialiser les esthétiques. La question des esthétiques musicales mobilisées dans ces pédagogies collectives et de leurs articulations avec les enjeux culturels et sociaux et leur territoire d'implantation se pose. Y aurait-il des répertoires plus adaptés que d'autres à l'apprentissage collectif ? Faut-il adapter le répertoire au territoire et si oui, selon quel type de correspondance ? Notre réponse est non. Il ne faut pas réduire une esthétique à une pratique qui ne serait pas partageable par d'autres. On va se servir des manières de faire spécifiques à une esthétique par exemple l'improvisation dans le jazz. Mais l'improvisation ce n'est pas non plus réservé au jazz. Ce qui est important pour nous c'est de s'inspirer des manières de faire et de voir dans la construction d'un musicien libre et autonome.

CRÉATION, MÉDIATION, INTERCULTURALITÉ

Emmanuel Bardon

Musicien, directeur artistique de l'École de l'oralité et de l'ensemble de musiques anciennes Canticum Novum

.....

L'école de l'oralité est une structure naissante qui a à peine deux ans mais qui est née d'une expérience de territoire de quinze ans. Il y a eu d'abord l'envie de faire découvrir la musique ancienne à Saint Étienne et de faire vivre un projet musical, ce qui était essentiel pour partager ce répertoire. Comme il n'y avait rien en la matière, il a fallu se mettre en mouvement. Il existe une zone de confort pour le musicien de scène : on est invité, on joue, on entre avant le public, on en sort après, on a généralement peu de contact avec lui et on ne se pose pas spontanément la question de la transversalité. Ce constat a mené à la construction d'un projet artistique intitulé « Canticum novum », un ensemble de musiques anciennes basé à Saint Étienne. Cette ville est interculturelle, populaire, ouvrière, il y avait nécessité à ancrer un projet artistique, en l'occurrence musical sur ce territoire. L'entrée était initialement humaine, sociale. Il a fallu réfléchir à un répertoire adapté à un questionnement interculturel dans le quotidien de la ville. Nous nous sommes arrêtés sur le répertoire début Renaissance et Moyen-âge, qui nous a paru pertinent parce qu'on s'aperçoit que ce que vit le monde contemporain au niveau des grandes migrations, le Moyen-âge l'a vécu de manière très forte également. Nous vivons encore aujourd'hui dans un temps et un espace charnières entre le monde oriental et le monde occidental qui sont très interdépendants l'un de l'autre dans leur histoire et leur présent. C'est en ce sens un répertoire musical qui s'adapte de façon opportune au territoire.

En 2002 s'installe donc « Canticum novum » avec pour objectif affirmé auprès de la Direction des Affaires Culturelles que chaque spectacle soit doublé par un spectacle jeune public et que l'ensemble aille notamment jouer dans les quartiers. Nous avons posé comme nécessité que ces échanges prennent la forme d'aller-retour entre les enfants qui vont au concert et les musiciens qui vont dans les classes, et ce à l'échelle du département. Les ateliers dans les écoles se sont mis en place. Un musicien apporte par son outil une langue, un discours qui permet de retrouver ce lien social dont les enseignants avaient besoin, apporter un autre médium que les matières classiques qui permettent à chacun par la création de pouvoir exprimer un certain nombre de choses qu'on n'exprime pas en classe. Il était question d'ouvrir une porte à la création pour les enfants et les familles. La nouvelle étape a été de penser la suite du programme pour l'ancrer dans le quotidien

des enfants et ne pas se cantonner à un espace rêvé. C'est pour se rapprocher d'eux qu'est née cette École de l'oralité. Oralité non pas parce qu'il s'agit d'une école de musiques traditionnelles exclusivement, car différents répertoires sont abordés. La seule chose c'est que le premier lien que nous créons avec les gens est de l'ordre de l'oralité, ce qui veut dire pour les enseignants d'avoir une appréhension directe avec les enfants. La transmission orale nécessite beaucoup d'ouverture, de temps de découverte et de rencontre ; il était donc primordial de se rapprocher des structures qui créent du lien social sur le territoire. L'école en fait partie mais aussi les centres sociaux, les amicales laïques, la police municipale, la Caf, la poste... Nous les avons rencontrés avec cette envie toute simple que le geste artistique redevienne un geste collectif naturel, même quotidien, au même titre qu'un enfant va à l'école, qu'un adulte va travailler, qu'on partage un repas, que l'on joue. Il s'agissait avec le répertoire et nos formations d'essayer de retrouver ce geste collectif présent dans nombres de territoires, et qui malheureusement disparaît.

La nécessité dans les premiers projets de l'école a été de travailler avec les gens autour de nous, dans le quartier Beaubrun qui malgré sa position dans l'hyper-centre est le quartier le plus précaire de la ville. Nous sommes allés à la rencontre des personnes qui partagent notre quotidien, les écoles, les centres sociaux, les associations pour les primo-arrivants. Depuis un an et demi l'équipe, composée de jeunes issus du Cefedem de Lyon, d'ethnomusicologues, de musiciens, de chefs de chœur, part à la rencontre des habitants pour aller collecter des musiques. De là, nous créons plusieurs pôles : une chorale, des ateliers de pratiques collectives autour de la percussion, l'orchestre « Beauborchestra ». De ces rencontres sont nés des cafés interculturels. L'ensemble « Canticum novum » se réapproprie le répertoire collecté avec son identité musicale. Il est également en résidence au conservatoire de Roanne pour mettre son savoir-faire musical et de médiation au service d'un projet de création d'un paysage sonore avec une école et un centre social, en lien avec le quartier de vie. L'école est née sur ce socle. L'entrée n'est pas strictement musicale, elle est avant tout humaine et notre langue commune est la musique.

MUSIQUES ACTUELLES ET ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Nicolas Bongrand

Musicien, coordinateur du collectif RPM (Recherche Pédagogie Musicale)



Le collectif RPM est né en 1998 lors de la création d'une commission nationale sur les musiques actuelles présidée par Catherine Trautmann. Cette commission avait pour ambition de créer le certificat d'aptitude en musiques actuelles et avait réuni un panel de professionnels issus d'écoles de musique et de lieux de pratiques actuelles de la musique. La commission se reposait sur les travaux de Gérard Authelain, directeur du CFMI, qui avait rencontré ces structures pour essayer de comprendre ce qui était en jeu dans le face à face pédagogique entre un groupe de musique constitué et l'intervenant chargé de transmettre. Très vite sont apparues des problématiques de formation professionnelle de ces enseignants travaillant en collectifs. Le rapport de Gérard Authelain préconisait, plutôt que de créer un diplôme étant donnée la récente émergence de ces pratiques pédagogiques, de continuer à faire de l'échange de pratiques entre ces professionnels, les équipes encadrantes pour essayer de continuer à avancer sur la définition des fondements d'une pédagogie pour ces musiciens de musiques actuelles. La commission a décidé de créer un CA mais certaines structures ont préféré continuer l'échange de pratiques. De là s'est formé en filigrane et de manière informelle le collectif RPM. Le collectif s'organisait autour de séminaires. La structure fondatrice était l'ARA (école de musique associative à Roubaix), Tremolino (espace de pratiques collectives à Nantes), la Casa musicale (espace de musiques actuelles à Perpignan) et le CRI. Ces quatre structures se rencontraient pour essayer de mettre des mots, des méthodologies sur ce qui était en jeu dans leurs structures et créer cette formation de formateurs qui existe depuis une dizaine d'années maintenant et que le Collectif continue de porter.

Ce qui est intéressant c'est d'essayer de cerner l'évolution des pratiques en musiques actuelles et de voir comment nos structures peuvent prendre cela en compte. Aujourd'hui la préoccupation du collectif est de trouver des grilles d'analyse sur ce qui va faire qu'un enseignement spécialisé et un lieu de musiques actuelles vont pouvoir entrer en contact, travailler ensemble et trouver des espaces de mutualisation. Ce qui fait la spécificité de ces musiques c'est qu'elles sont issues de l'expérimentation, d'espaces de création et de détournement technologique. La notion de création

est très importante car on considère qu'on n'a pas besoin d'un niveau technique poussé pour être dans une démarche de création. La notion de goût est aussi très importante. Comment génère-t-on le goût de la pratique musicale ?

Les réseaux des musiques actuelles sont traversés par des valeurs parfois contradictoires. Ce monde artistique s'est construit sur le socle de l'éducation populaire, de l'économie sociale et solidaire et d'un autre côté, la plupart des directeurs de structures viennent du marché du disque. Au sein d'une même structure on peut avoir une volonté d'accompagner les pratiques amateurs et une volonté de faire de l'insertion professionnelle pour les groupes porteurs d'une visibilité. Cela fait partie des sujets et des défis du secteur que de savoir concilier les deux.

Le métier d'accompagnateur en musiques actuelles est un métier qui n'existait pas, qui tend à s'institutionnaliser. Les dynamiques aujourd'hui vont dans le sens de la création d'un certificat de qualité professionnelle, d'encadrants de pratiques collectives pour trouver quel est le référentiel métier de cette personne qui rentre dans un studio de répétition et va accompagner un projet musical. L'accompagnement de groupes ne consiste pas à justifier nos projets musicaux mais à essayer de révéler une demande qui parfois n'est pas claire. Après avoir posé un diagnostic commun, la structure peut poser un regard extérieur sur le projet artistique pour l'aider à avancer. Pour cela il faut se mettre d'accord sur les problèmes à résoudre, les ambitions du projet et les moyens présents au sein de la structure. Toute la difficulté des lieux de musiques actuelles est de rendre visible l'accompagnement de groupes. L'objectif de l'accompagnement est de responsabiliser le collectif ou l'individu dans leur choix plutôt que d'accéder à une esthétique parfaite. C'est à lui de poser avec autonomie son « son » et d'explorer le champ des possibles de sa pratique. Le collectif agit ainsi dans un principe de subsidiarité. Une place importante est de ce fait donnée à la parole et à l'émancipation personnelle comme engagement collectif.

ATELIERS

1. PRÉPARER LE TERRAIN ?

Construire une offre pédagogique adaptée aux réalités d'un territoire implique avant tout de connaître les besoins, les attentes, les réalités sociales, socio-spatiales et culturelles de ses habitants. Comment s'engager dans une telle démarche de connaissance ? De quels outils les conservatoires, associations et pouvoirs publics disposent-ils pour appréhender au mieux les pratiques musicales, culturelles et culturelles, les histoires familiales et communautaires qui coexistent au sein d'un quartier, d'une ville ? Ces formes d'attention peuvent-elles devenir le levier de politiques culturelles locales plus inclusives, attentives à la pluralité des cultures mais également des générations ?

2. ORALITÉ, ÉCRITURE, IMPROVISATION, NUMÉRIQUE... APPRENDRE LA MUSIQUE AUTREMENT ?

Dans toute leur diversité, les dispositifs de pratiques musicales par le collectif présentent autant de manières différentes d'apprendre et de faire de la musique, d'apprendre la musique en la faisant. Ils sont souvent l'occasion d'essayer, d'explorer des esthétiques, des répertoires, des modes de transmissions, le recours ou pas au codage, à la mémorisation, à l'imitation, à la coopération... En quoi ces dispositifs questionnent-ils les modèles existants ? En quoi y apprend-t-on «différemment» la musique ? Dans quels objectifs, et avec quels effets ?

3. DES PUBLICS DANS ET HORS ÉTABLISSEMENT UNE CIRCULATION PERMANENTE À INVENTER

À la rencontre de nouveaux publics, les établissements de transmission musicale et les enseignants sont sortis de leurs salles de cours et ont mis en place des dispositifs innovants dans les écoles et dans les quartiers, permettant ainsi de toucher une diversité d'habitants. Comment, au sein même des établissements, intégrer ces nouveaux publics de manière non stigmatisante, et quelles réformes cela induit-il dans les cursus et dans les calendriers ? Comment ne pas cantonner certains publics en dehors de l'établissement et dans des projets ponctuels ? Quelles peurs cela soulève-t-il quant à la qualité de la transmission et aux habitudes d'enseignements ?

PRÉPARER LE TERRAIN ?

Intervenants :

Béatrice Quoniam, Directrice du Conservatoire de Saint-Priest.

Guillaume Hamet, musicien, enseignant à l'ENMD de Villeurbanne.

.....

Béatrice Quoniam : Le champ est ouvert pour expérimenter mais si on n'a pas préparé en amont le terrain de confiance, il ne peut rien se passer. Il faut ce travail que font les directeurs de conservatoires et qui permettent aux équipes d'expérimenter, de travailler. Depuis trente ans il y a des équipes engagées dans l'action culturelle à Saint-Priest (auprès des crèches, des centres sociaux, des MJC...).

Le conservatoire ce n'est pas que de la sensibilisation, c'est avant tout de la formation. Le Ministère est très attaché à la formation du 3ème cycle et au fait d'être capable de former tout en sensibilisant. N'oublions pas la formation c'est-à-dire la partie enseignement spécialisé qui est le cœur de nos métiers. Il ne faut pas non plus laisser de côté ce qui va permettre de nourrir cette formation, de la maintenir au centre, tout en étant très sensible aux actions en direction de tous les publics. Là réside un peu le paradoxe des conservatoires : il faut aller vers tous les publics sans oublier ce qui fait l'essence de nos métiers, la formation. Le paradoxe se situe entre ce que nous demande le Ministère, ce que nous demandent nos politiques communales, inter-communales ou métropolitaines et ce qu'on a envie de faire. Mais c'est à nous de nous en saisir. À Saint Priest par exemple on a créé un concours international de piano. Le maire travaillait sur l'attractivité de la ville et souhaitait mettre en place un événement culturel qui permettrait de changer l'image du territoire. On a trouvé 50 000 euros de sponsor privé. Il faut donc aller chercher ces ressources mais ce n'est pas que le travail du directeur, c'est celui de toute l'équipe. Souvent, on a le savoir-faire mais pas le faire-savoir. Il est essentiel d'être visible sur ce qu'on fait et être convaincant auprès de nos élus.

Guillaume Hamet : J'ai été le moteur d'un projet autour d'un ensemble de musiques traditionnelles au conservatoire de Vaulx-en-Velin. Au conservatoire, un premier constat était que les pratiques collectives suscitaient peu d'inscriptions. Un deuxième, qu'il n'existait pas de

pratique collective basée sur l'oralité. Donc j'ai décidé d'en lancer une. Le conservatoire occupe un bâtiment dont le rez-de-chaussée est une bibliothèque. Lors de nos allées et venues, j'ai découvert qu'elle organisait des rencontres multilingues et on m'a proposé de venir jouer avec l'ensemble de musiques traditionnelles ainsi créé. Vaulx a des visages multiples et est l'expression violente des différentes facettes de la France. Ces lectures sont l'occasion pour les primo-arrivants d'avoir un contact social avec d'autres habitants. Ils y apprennent parfois le français et c'est l'occasion pour eux d'apporter une pierre à l'édifice culturel de la ville. On est intervenu dans deux lectures dans lesquelles les lecteurs ont chanté des airs de leurs pays. En les écoutant je me suis dit que c'est ce qui devait nourrir l'ensemble. Ne pas nous baser sur les quelques mélodies que j'ai apprises mais plutôt que ces personnes nous apprennent leurs morceaux. Et ce qui serait super c'est qu'ensuite ils se greffent à l'ensemble et apprennent aussi un instrument. Ainsi est né le projet. Le premier frein a été que la politique tarifaire du conservatoire est la même pour tous, le tarif est unique. Or pour une population majoritairement défavorisée, c'est très cher. Je me suis rapproché de l'association musicale de Vaulx. C'est une harmonie attelée au conservatoire mais qui garde un système associatif, avec l'idée en tête que l'ensemble accueille des élèves du conservatoire et des élèves de l'harmonie, par laquelle s'inscriraient les plus démunis. Au forum des associations, j'ai rencontré le CMTRA qui était dans la même démarche que la mienne. Le Centre était là pour faire du collectage et prenait connaissance du terrain. L'idée était de proposer à la ville de Vaulx un collectage sur les pratiques musicales. J'avais un pouvoir réduit en termes de captation en tant que musicien de la ville. Nous avons donc décidé de travailler ensemble. Et de là est né un autre projet, qui a pour objectif central de construire une offre pédagogique qui se nourrit directement des pratiques déjà existantes sur le terrain.

Résumé des problématiques abordées

- Est-ce que les gens qu'on va chercher ont envie qu'on aille les chercher ?
- Même si on essaie de donner la place à d'autres populations, cela émane de nos services culturels et donc d'une démarche encore descendante.
- Les conservatoires ne sont-ils pas intrusifs dans ce type d'action ?
- La dualité entre musique classique qui est forcément mieux, qualitative et le reste, continue de transparaître dans les conservatoires, et cela freine certaines personnes à venir.
- Pour certaines personnes, on ne va pas dans l'institution pour faire de la musique. Est-ce qu'il est pertinent de chercher à les y emmener malgré tout ?
- On ne peut pas plaquer un exemple sur un autre exemple parce qu'il y a des contextes différents, des histoires différentes, des populations différentes.
- Le modèle des conservatoires aujourd'hui c'est de tout faire un petit peu, ce qui peut mettre en danger les pratiques.
- Il faut réfléchir et trouver le dispositif ou le projet le plus adapté au terrain dans lequel on travaille.
- Il ne faut pas chercher la recette miracle dans les conservatoires.
- Il faut chercher à savoir comment est perçue l'école de musique ou le conservatoire sur un territoire
- Comment peuvent-ils devenir des lieux d'expérimentation libre ?
- Est-ce qu'il ne vaudrait pas mieux parler d'espace que de terrain et de territoire ?
- Le maillage territorial pour préparer un terrain est essentiel (travailler avec les services sociaux et culturels de la ville, quels qu'ils soient) pour renouveler la routine.
- Parce qu'on passe des relations aux pratiques sociales on est capables de travailler les rapports sociaux. Dans les conservatoires, on est dans les relations sociales et pas assez dans les pratiques sociales, ce qui veut dire savoir quel est l'enjeu de société qu'on veut travailler et comment on peut le faire.

ORALITÉ, ÉCRITURE, IMPROVISATION... APPRENDRE LA MUSIQUE AUTREMENT ?

Intervenants :

Agnès Moyencourt, musicienne, enseignante au Conservatoire à Rayonnement Intercommunal de Villefranche-sur-Saône

Louis Jacques, musicien, enseignant à l'école Les Brayauds- CDMDT 63

.....

Agnès Moyencourt : Au conservatoire de Villefranche, j'anime l'atelier « création par les nouvelles technologies ». J'utilise cette appellation parce que le terme MAO ne recouvrait pas tous les domaines que je voulais expérimenter. Ce pôle de création par les nouvelles technologies n'est ni obligatoire, ni un enseignement principal. Il est né de la question de ce que je voulais apporter aux élèves. On voit plutôt ce genre de classes à destination des plus âgés et je pensais que ça pouvait s'aborder plus jeune. Donc il s'agissait de savoir qu'est-ce qu'on enseigne et qu'est-ce qu'on va leur apporter ? Il y a trois axes : outils, musique d'ensemble et création avec l'informatique.

Il y a des modules de technique du son en partenariat avec le technicien son de l'auditorium. Il y a un module dans lequel les élèves de FM peuvent faire un atelier avec moi. On va prendre des outils informatiques pour découper un morceau, le ralentir, le travailler, faire de la création. Ou ça peut être simplement un outil technique pour ralentir des enregistrements pour faire des repiquages. Nous pratiquons avec des machines. Les élèves viennent en groupe et l'idée est de monter du répertoire. Ils choisissent l'esthétique et on joue avec des instruments acoustiques qui peuvent être traités. Ça apprend à déclencher quelque chose sur une pédale, sur un Ipad, comment se sonoriser avec d'autres instruments. On peut s'inscrire à l'année ou participer à un ou deux semestres, tout est modulable. Il y a des projets construits en partenariat avec des structures locales, un bal de musiques traditionnelles par exemple. On travaille en outre autour du répertoire breton, que l'on mélange à de la musique amplifiée et des samples électroniques. C'est tout l'intérêt du monde de l'électro-acoustique, c'est qu'il n'y a plus de partition, les musiques ne sont pas retranscrites, cela nous oblige à adopter des formes de transmission orale et de travailler autour de modélisations visuelles. On travaille souvent avec une projection de la forme d'onde sur l'écran ce qui permet une analyse du son différente. Sauf que

le langage qu'on manipule n'a pas de clef de sol, de clef de fa, il n'y pas de préalable à la lecture musicale. Le but final n'est pas nécessairement une œuvre finie ; le plus important est le cheminement de l'élève.

Louis Jacques : Cette question des outils et des méthodes transversales d'apprentissage pose la question cruciale de comment bricoler ensemble. Elle oblige à être attentif au type de profil des musiciennes et musiciens qui vont se former à travers nos dispositifs. Quand on se dit qu'on a le droit de tout faire, c'est un peu anxiogène mais c'est extrêmement libérateur. Et c'est d'autant plus libérateur quand c'est partagé avec une école de musique. Sur la partie école de musique chez Les Brayauds, on est amenés à développer des projets dans le cadre des cours réguliers mais il y a aussi les MAC (les mercredis d'activités collectives). Les mercredis avant les vacances, les cours sont banalisés et on se retrouve pour faire de la musique à l'image, à travailler le rythme, imaginer un paysage sonore... différentes thématiques sont abordées. Par là on va développer des savoir-faire importants pour la vie des futurs musiciens. Tout est interpénétrant, transversal. Il faut toujours être conscient de ce qui est de notre ressort, l'égalité entre toutes les cultures. Nous ne sommes pas des ressources pour l'éducation, c'est l'inverse.

Résumé des problématiques abordées

- Quand on essaie de faire autrement, comment se confronte-t-on à la question de l'évaluation ? Faut-il tout évaluer ? Comment ces pratiques se situent-elles par rapport au cadre général de la structure ?
- Qu'est-ce qu'on appelle l'évaluation ? Et l'examen ?
- L'évaluation normative peut être remplacée par une réévaluation formative qui prend toutes les formes (c'est le cas au conservatoire de Villefranche).
- Comment faire pour que les élèves goûtent à tout quand il y a une multiplicité d'offre ? Ne faudrait-il pas créer des ateliers d'enseignants qui se regroupent pour faire des propositions aux élèves ?
- Il y a plusieurs écueils à vouloir tout faire et trop démultiplier les pratiques. L'enseignant et l'élève peuvent s'y perdre.
- Certains curseurs comme les évaluations, le niveau instrumental se déplacent. Il y a un travail sur soi à faire puisque ça met en position d'inconfort mais aussi en situation de créativité.
- Qu'offre-t-on comme troisième cycle ?
- Quel musicien émerge de ces nouvelles pratiques musicales ?

DES PUBLICS DANS ET HORS ÉTABLISSEMENT : UNE CIRCULATION PERMANENTE À INVENTER

Intervenants :

Pascale Amiot, Directrice du conservatoire d'agglomération de Roanne.

Martial Pardo, musicien, enseignant et Directeur de l'ENMD de Villeurbanne

.....

Pascale Amiot : Le conservatoire de Roanne s'est vu missionné pour passer à un rayonnement de trois communes à quarante, sans heures professorales en plus et sans argent supplémentaire. C'est ce qui nous a mis en mouvement. Il n'y avait que des écoles de musique associatives, le conservatoire de Roanne et beaucoup de chœurs amateurs. Nous avons créé des outils, des cartes pour visualiser l'agglomération, pour essayer de montrer qu'on n'allait pas y arriver seuls et qu'il allait falloir s'organiser en réseau pour construire quelque chose de nouveau. Les réunions ont donc eu lieu dans différents points de la ville pour commencer à rencontrer des partenaires. Comme nous élargissons nos missions, nous nous sommes dit qu'on allait peut-être changer le mot de conservatoire pour parler de lieu de culture. Nous avons écrit un nouveau texte pour définir ce que veut dire la culture pour nous. La culture ce n'est pas exclusivement que ce qu'on imagine spontanément (le théâtre, les œuvres patrimoniales, les musées, l'architecture, la musique...) ; c'est vous, c'est nous, c'est comment vous vivez, comment vous mangez, ce que vous transmettez, ce que vous recevez...c'est ce qui fait de nous un être social, communiquant au regard des autres. C'est notre territoire le plus personnel et le plus collectif à la fois, il est à défendre mais pour mieux l'ouvrir et le faire fructifier.

On a établi des commissions de travail qui avaient pour mission de penser et mettre en oeuvre un rayonnement artistique, culturel et pédagogique avec les lieux du spectacle vivant du territoire. L'organisation pédagogique du conservatoire a dû être repensée pour se fonder sur l'ouverture à la diversité de pratiques et de cultures du terrain, à placer les pratiques amateurs au centre de notre action, à repenser les modalités d'accessibilité ainsi que les actions culturelles intra et extra muros. On est donc allés voir toutes les écoles de musique associatives. On s'est dit qu'on allait garder nos identités, qu'on n'imaginait pas un conservatoire qui absorbe toutes les structures existantes, et on a cherché à définir quelles actions pouvaient être gratuites et communes. Notre objectif est aujourd'hui de mener six projets par an qui permettent de mettre en valeur toutes les personnes ayant la volonté de donner quelque chose au territoire. Pour permettre à tous ceux participant au dispositif de l'intégrer s'ils le souhaitent nous avons mis en place au conservatoire des cours collectifs par entrées instrumentales. Le lundi on

peut venir apprendre la flûte, le violoncelle, le hautbois, l'alto... mais l'entrée principale, avant celle de l'instrument, c'est la mise en scène. Si on vient le mardi on fait du chant, de la guitare, de la contrebasse, de la percussion, mais l'entrée c'est l'accompagnement chanson. Le mercredi c'est l'entrée composition. Le jeudi, l'entrée danses et musiques traditionnelles. C'est le miroir de ce qu'on a essayé de faire sur le territoire. Ce qui en ressort c'est qu'on ne pouvait plus totalement penser notre métier de la même manière.

Martial Pardo : L'ENM est souvent mentionnée comme une illustration parmi d'autres de la diversité d'offre qu'un conservatoire peut proposer. J'ai souhaité prendre aujourd'hui le contre-pied de ce constat et de m'attacher plutôt à décrire les failles de notre établissement. Je les résumerai en deux hiatus qui concernent la relation construite avec la cité, car on peut avoir une tendance récurrente à penser nos missions en-dehors d'elle, alors qu'on en est une partie. Le premier hiatus concerne la relation interculturelle, le dialogue entre les cultures. Nous sommes dans des villes-mondes ; le vrai conservatoire ce n'est pas nos établissements, c'est la ville, là où les cultures s'hybrident, se rencontrent. Le conservatoire devrait en être l'alambique. C'est mon credo et je fais tout en fonction de ça. Lorsque je suis arrivé à Villeurbanne, j'ai découvert un conservatoire conçu dans la diversité mais qui ne s'articulait pas à la diversité de la ville. Il n'y a pas cet alter-conservatoire. Donc il nous a fallu trouver les méthodes, les organisations, et les profils de formation de collègues qui nous permettent de se mettre à l'écoute du territoire. Il n'y a rien de plus fourni que Villeurbanne, et pourtant faire tourner cette roue est extrêmement compliqué. La première difficulté, c'est d'aller à la rencontre des habitants, de prendre ce temps qui ne fait pas partie de nos missions officielles.

Le deuxième hiatus se situe entre les espaces de la cité. Nous sommes allés faire des orchestres à l'école. Tout s'est bien passé mais le résultat a été que les professeurs se sont dits : pourquoi on le fait dans les quartiers et pas dans les conservatoires ? Donc on est passé de l'Orchestre à l'école à l'École par l'orchestre. Les enseignants se sont mis sur l'essentiel de ce qu'est l'OAE et ont mis en place une matrice, une mode de transfert de méthodes, on est allés retrouvés de vieilles astuces, pas nouvelles mais innovante.

Ce modèle on l'a fait au conservatoire mais les gamins avec lesquels on a construit ces expérimentations dans les quartier, on n'arrive pas à les faire venir, même quand ils ont envie. Et ceux qui arrivent à venir ne restent pas très longtemps. On travaille beaucoup sur cette problématique, on est toujours en recherche de pistes, des parlements de la culture dans les quartiers, des orchestres, des commandos de professeurs...Le bilan est à la fois très dur et très généreux.

Résumé des problématiques abordées

- Comment un conservatoire peut-il avoir le temps social, une souplesse dans l'activité, une fiabilité inter-personnelle lorsqu'il ne s'adresse pas à des individus électrons libres et passionnés ?
- Comment ne pas dérober aux enfants des OAE un outil qui nous a permis de les retrouver et de les faire tourner dans ce cercle ?
- Faut-il vraiment créer des passerelles ? Il y a des gens qui veulent travailler avec les Conservatoires mais qui ne veulent pas y entrer.
- Comment pense t-on le recrutement des enseignants ? Il faut revoir nos métiers et en changer les objectifs.
- L'institution comme toute institution produit de la distinction, du dedans et du dehors.
- Pour sortir de ces logiques centralisatrices il faut partir de ce qu'il se passe sur place.
- Le problème de la passerelle n'est pas le vrai problème mais un problème d'objectifs pour les dispositifs.
- On a tendance à oublier le tissu des réseaux des pratiques musicales amateurs. Et on a intérêt à se rapprocher d'eux pour que, par exemple, les élèves de l'OAE puissent continuer la pratique auprès d'eux. C'est une piste à explorer.
- Le conservatoire peut avoir un rôle important par l'écoute, l'accompagnement sans chercher à imposer un dispositif.
- On manque d'outils sur l'après. Il y a peu d'études sociologiques sur les pratiques musicales en dehors de l'école et pourtant, ce n'est pas parce l'enfant arrête le Conservatoire qu'il arrête sa pratique.
- Écouter le territoire ce n'est pas qu'aller « dans le sens de » mais confronter la discussion surtout quand le monde associatif est très fort.
- Il faut pouvoir introduire la notion de fragilité pour des professeurs qui se cherchent devant les élèves.
- Concernant l'impact sociétal de nos actes dans les quartiers, on peut se référer au Cabinet Reflect à Lyon qui a réalisé des études sur le sujet.



CONCLUSION

Jesus Aguila

Professeur de musicologie à l'Université Toulouse Montmirail

.....

Au cœur des débats a été dit « tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin ». Et le premier constat que l'on peut faire c'est qu'il y a une réelle dynamique collaborative au sein de cette profession. Je constate avec plaisir un affaiblissement de l'individualisme dominant qui est cet héritage de la culture du concours dans le milieu musical. Cette capacité est votre plaisir à travailler ensemble, à coopérer quelles que soient le poste occupé. La notion de collège de professeurs devient pertinente d'autant plus que l'on respectera cette idée de regroupement par appétences, par affinités. La coopération ne se décrète pas. Il suffit de la faciliter et de lui donner l'occasion de s'exercer, et je constate qu'elle s'exerce. Il y a ensuite un espoir, l'effet boomerang. Quel va être l'effet retour de ces pratiques collectives extra-muros, construites avec des partenariats impressionnants ? Quand elles reviennent au conservatoire, les pratiques changent au sein de l'institution. Quand j'utilise le terme de conservatoire, c'est au sens générique. J'évoque à la fois les établissements contrôlés par l'État, mais avec leur diversité parce qu'aucun ne ressemble à l'autre. Ce sont aussi les différentes écoles de musique, les associations, fédérations, structures indépendantes soutenues ou non par les collectivités. Quand je vais parler de professeur, je parle de la grande diversité de statuts qui existent. Mais toutes ces personnes sont réunies par le fait qu'elles portent des projets pédagogiques, sous des formes et des statuts différents, et qu'elles travaillent ensemble.

Ma synthèse se pense en huit points :

- * Le premier est de savoir où sont les innovations. Il faut pour cela en définir le terme.
- * Pour innover, il faut faire baisser les résistances. Le vrai problème n'est pas d'innover mais que les autres ne vous empêchent pas de le faire.
- * L'innovation passe beaucoup par les pratiques collectives si je m'en réfère aux différentes interventions.
- * Ce qui donne de fait une autre place à la Formation Musicale.
- * Dans tous ces projets il faut être attentif à ne pas créer des situations qui soient artistiquement et socialement artificielles.
- * Il y a un point aveugle sur les pratiques informelles. Comment les prend-on en compte pour rénover nos enseignements ?
- * Le point qui n'a pas été abordé mais qui est tout le temps en filigrane, ne serait-ce que parce qu'il y a des responsables d'établissements, est le fait qu'il faudra se décider à mettre en accord l'organisation interne des Conservatoires ou des établissements avec leurs objectifs d'innovation.
- * Il faut essayer de trouver les critères du terme innovation. La notion « d'empowerment » peut aider à éclairer cette notion d'innovation, notamment en terme social.

Ce qui nous guide pour innover c'est l'envie de changer quelque chose dans la société. Mais où sont les réelles innovations ? Je rappelle la question d'Hélène Gonon. On est innovant par rapport à quoi ? Par rapport aux vieilles méthodes qui, elles, sont sérieuses ? Par rapport à ce que nos institutions ont trop souvent mis au centre de leurs préoccupations, de leurs actions, à savoir « to teach », enseigner ? On a mis les enseignants de leur discipline au centre et c'est une grosse erreur. C'est « to learn » qu'il faut privilégier, apprendre qui est important. L'innovation doit émerger de là. L'autre innovation est l'organisation du temps pédagogique. Certaines formules énoncées pendant les deux jours laissent penser que la répartition du temps pédagogique est en train de changer, avec des idées d'emploi du temps mutualisé. L'innovation passe aussi par le répertoire que l'on transmet. Cela rejoint ce que disait Maurice Fleuret, « enseigner toutes les musiques en égale dignité ». En ce sens, innover c'est créer des transversalités pédagogiques entre des disciplines que l'on a voulu cloisonner. Puis il doit y avoir innovation par rapport au public. Il faut éviter la condescendance et plutôt chercher cette idée d'horizontalité, s'ouvrir à la démocratie culturelle.

Qu'y a-t-il derrière le mot innovation ? Il ne faut pas se laisser leurrer par ce terme. Il comprend beaucoup de dérivés et, parfois, au lieu d'innover on régresse. Notamment si on se laisse avoir par le vernis de l'innovation technologique. Toute invention technique n'est pas innovation. C'est le philosophe Bernard Stiegler qui dit « il y a beaucoup d'inventions qui ne produisent aucune innovation et beaucoup d'innovations qui ne changent rien ». Ne nous méprenons pas : innovation n'est pas révolution. La révolution implique vraiment une transformation des choses en profondeur et l'innovation c'est souvent une façon de continuer à faire la même chose simplement en l'habillant de moderne. S'il s'agit d'innover pour ne rien faire de nouveau, ce n'est pas la peine. Il faut s'adapter au besoin du moment et l'innovation nous permet de le faire. On peut chercher à innover simplement pour se maintenir. C'est grâce à l'innovation technologique que le modèle socio-économique dans lequel nous vivons arrive à se maintenir. C'est parce qu'il se transforme. Donc innovation ne signifie pas transformation en réalité. Derrière le mot innovation, il y a aussi des stratégies de domination. Pour maintenir le *statu quo* social, on peut moderniser en surface et ne rien changer sur le fond. Il faut réfléchir au fait que l'innovation doit être vue comme une destruction réactrice.

C'est l'économiste Schumpeter qui explique l'innovation comme un processus permanent de création, donc de destruction. Le nouveau fait concurrence à l'ancien jusqu'à lui nuire. Et derrière ça il y a une question de pouvoir : innover permet d'exercer un monopole. Être le seul à maîtriser la technique innovante donne du pouvoir. Et parfois dans les équipes pédagogiques c'est ce qu'il se passe. La véritable innovation provient lorsqu'on produit une pensée critique sur ce que l'on fait et sur la puissance des modèles sociaux implicites qui se cachent derrière toute innovation. Il faut également faire attention parce que l'innovation est clivante. Si on veut innover, il faut réfléchir à comment faire passer l'innovation auprès des enseignants. C'est le souci de beaucoup de directeurs d'établissements. Avec les personnes potentiellement progressistes on y arrive par capillarité, par colonisation, jamais par décret. Si on veut arriver à innover il faut améliorer le voisinage (terme utilisé par Martial Pardo) avec les professeurs non innovateurs ou encore plus avec les anti-innovateurs. Introduire des formes de tendresse dans les rapports, créer de nouveaux rapports entre les cultures professionnellement opposées et y introduire de la bienveillance. Et intellectuellement, il faut remplacer les oppositions catégorielles ou privatives par des oppositions graduelles. Nous sommes tous, selon les moments et les aspects de nos activités, plus ou moins archaïques ou innovants. On peut être innovant dans le discours et être un vrai tyran dans la vie quotidienne. Il faut exclure la pensée binaire, il faut avoir une pensée plus englobante qui prenne par l'épaule ses opposants.

Il est vital de repérer où est la source de résistance de l'innovation. Et parmi ces résistances il y a notamment des peurs. Des peurs mimétiques, qui se contaminent. La peur de la baisse du niveau, la peur de l'égalitarisme, la peur de perdre l'autorité, la peur de la distinction, la peur du jugement porté surtout par les collègues qui se comportent en dominants, la peur de l'aventure, la peur de lâcher. Michel Serres dit « on n'apprend rien si on 'accepte pas de lâcher ce que l'on sait ». Pour innover il faut faire baisser ces résistances. C'est ça l'innovation. Commencer par rassurer les collègues en résistance, mais surtout mettre les savoirs innovants à disposition de tous les enseignants.

L'objet musical que l'on propose aux élèves doit faire sens culturellement, doit être en lien avec les pratiques musicales en cours dans notre société. Les établissements ont pour mission de développer leur propre sociabilité musicale quotidienne de sorte que cela marche par imprégnation. C'est un lieu de vie par lequel on se socialise par la pratique musicale et où se forment aujourd'hui les nouvelles sociabilités musicales.

ADICARA
Association des directeurs
De conservatoires
Auvergne Rhône-Alpes

le
Cefe
dem
auvergne
rhône-alpes
centre de ressources
professionnelles
et d'enseignement
supérieur artistique



CMTRA
ETHNOPÔLE
MUSIQUES, TERRITOIRES, INTERCULTURALITÉS



créa-i
Collectif de Responsables d'Établissements
d'Enseignement Artistique | **loire**